



# VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### PROGRAMA DE DOCTORADO EN PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A LA DEPENDENCIA

#### Tesis doctoral

**Predicción del éxito y el rendimiento académico en  
estudiantes dominicanos de tercero de secundaria:  
Un modelo procesual de variables contextuales y personales**

#### **Presentada por:**

Betty Miguelina Reyes Ramírez

#### **Dirigida por:**

**Dra. Laura Galiana Llinares**

Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento,  
Universitat de València

**Dr. José Manuel Tomás**

Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento,  
Universitat de València

**Dr. Saturnino De los Santos**

Universidad Autónoma de Santo Domingo

**Valencia, España**

**Junio 2019**





VNIVERSITAT (Ψ)  
D VALÈNCIA Facultat de Psicologia

La Dra. Laura Galiana Llinares (Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universitat de València), el Dr. José Manuel Tomás (Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universitat de València) y el Dr. Saturnino De los Santos (Universidad Autónoma de Santo Domingo)

#### INFORMAN

Que han supervisado la tesis doctoral realizada por Betty Miguelina Reyes Ramírez:

**Predicción del éxito y el rendimiento académico en estudiantes dominicanos de tercero de secundaria: Un modelo procesual de variables contextuales y personales**

Y consideran que es apta para su lectura y defensa pública, optando al grado de:

**Doctora en Promoción de la Autonomía y Atención Sociosanitaria a la Dependencia**

Y para que así conste, firman la presente en Valencia, a 27 de mayo de 2019

**Dra. Laura Galiana Llinares**

**Dr. José Manuel Tomás**

**Dr. Saturnino De los Santos**



## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios, quien en su infinito amor, me ha permitido servir profesionalmente desde la Psicología, intentando que desde la Gracia recibida en su nombre, pueda aportar al desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el contexto educativo, entregando mi tiempo a valorar y proponer acciones frente a las necesidades educativas, en el esfuerzo de responder a su llamado en la Construcción de su Reino.

Agradezco a mi familia que me ha dado los cimientos necesarios para buscar de manera íntegra el poder aportar a la sociedad, por su apoyo en mi formación, por su ejemplo y modelo, por las horas que he dejado de estar con ellos compartiendo la vida para hacer lo que me han enseñado: estudiar, trabajar y servir. Gracias Ramona Ramírez Madé y Miguel Reyes Manzanillo por ser padres ejemplares, por darse por entero en esta misión al servicio de sus hijos. Gracias José Miguel, Belén, Yaritza, Sandra y Yokasta por soportarme y apoyarme, son un maravilloso regalo de Dios en mi vida.

Agradezco a mi esposo, Bolívar Mueses García, por su complicidad, por su apoyo desmedido, por su impulso, su generosidad, su tolerancia, sus oraciones y su entusiasmo para que pudiera disfrutar este proyecto, para que las largas jornadas estuvieran cargadas de alegría.

Agradezco a Amparo Oliver Germes, coordinadora de este programa de doctorado y mi querida maestra, quien me impulsó en la tarea de la investigación, me abrió puertas de conocimiento para una aventura sin igual y me ha apoyado en cada gestión realizada. Gracias.

Agradezco a Laura Galiana Llinares, mi tutora y co-directora de este proyecto, quien me abrió las puertas desde el inicio de la propuesta, me apoyó, me regaló con cariño y sencillez su tiempo y respaldo. Gracias por acompañarme en el recorrido de este camino.

Agradezco a mis co-directores José Manuel Tomás y Saturnino De los Santos, dos hombres con múltiples ocupaciones y de trayectoria académica importante, que siempre me recibieron con alegría, sencillez y con la disposición de aportar en este proyecto. Gracias José Manuel por hacer sencillo lo complejo, gracias Saturnino por su mirada propositiva.

Agradezco desde lo más profundo de mi ser a quienes aportaron para que este proyecto fuera una realidad, a los Distritos Educativos 04-03 y 11-01, que abrieron las puertas de sus oficinas y sus centros educativos para recoger la información que ha permitido esta investigación. A Yleana Mercedes Cabrera, quien junto al equipo distrital 04-03 y junto al equipo encuestador, nos apoyó para el contacto directo con los equipos de gestión, dispuso su tiempo, energía, sus medios de movilización, su carisma... muchas gracias. A Alex Romney Jérez del distrito 11-01 por su liderazgo, su apoyo y todo el

esfuerzo colocado para el desarrollo de este estudio. Agradezco a cada centro educativo, a cada estudiante y a cada familia, quienes facilitaron, apoyaron y aportaron los elementos centrales del proyecto.

A la Universidad de Valencia y la Universidad Autónoma de Santo Domingo, quienes en su convenio para el Máster de Psicología Educativa y Desarrollo Humano, me permitieron un camino de investigación, por el que quiero seguir transitando. Gracias por los maestros, el entusiasmo del proyecto y por el equipo administrativo que nos acompañó.

Agradezco a los investigadores anteriores de este tema a nivel nacional e internacional que han permitido referentes importantes para la comprensión del éxito y el rendimiento académico.

Agradezco a la Dirección de Orientación y Psicología del MINERD, a Minerva Pérez, por su apoyo para el desarrollo de esta tarea investigativa.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Santo Domingo por apoyar mi carrera como profesora investigadora y a mis queridos estudiantes con quienes aprendo y puedo renovar siempre las fuerzas para seguir adelante.

Agradezco a personas inspiradoras como Jorge Cela, Rita Ceballos, Juana Encarnación, Noris De la Cruz y Jacqueline Ureña que me dan entusiasmo cada día para seguir creyendo y apostando por la Educación.

Agradezco al equipo de digitación que aportó y apoyó el desarrollo de esta tarea, con su tiempo, esfuerzo y la calidad de su trabajo.

Agradezco a mis amigos Carlos A. González y Bertha Montás por su apoyo, su cariño, su entusiasmo, su estar ahí de manera incondicional, reconociendo mis faltas, aceptándolas y queriéndome con ellas.

Agradezco a mi compañero de trabajo y estudio, a Carlos Suero por su apoyo y su aliento en este trayecto.

A las instituciones Fe y Alegría, Compañía de Jesús, Hermanas de la Caridad del Cardenal Sancha, Institución Teresiana y Centro Cultural Poveda, por su apoyo en mi formación, mi trayectoria profesional y mis valores sociales, ante el ejercicio de una ciudadanía responsable, una espiritualidad encarnada y el reconocimiento del valor de la Educación en nuestra sociedad.

Agradezco a las Comunidades Emaús y Enlazados en Cristo por ayudarme a mantener viva la Fe y la confianza en nuestro Dios.

A todos y todas los/las que caminan conmigo y fortalecen mis pasos. Gracias.

## Tabla de Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
1.1 Planteamiento y justificación.....	9
1.2 Contexto de la población de interés.....	13
1.2.1 La Educación Secundaria en la República Dominicana ....	13
1.2.1.1. La calidad de la Educación Secundaria en la República Dominicana.....	15
1.2.2 La Educación Secundaria en el Distrito Educativo 04-03 .	18
1.2.3 La Educación Secundaria en el Distrito Educativo 11-01 .	21
1.3 Una doble aproximación al logro académico: el éxito académico y el rendimiento académico.....	24
1.3.1.Éxito académico.....	24
1.3.2. Rendimiento académico.....	27
1.4 Factores contextuales vinculados al éxito y al rendimiento académico.....	30
1.4.1 Apoyo parental y escolar .....	33
1.4.1.1 Apoyo parental.....	33
1.4.1.2 Apoyo docente .....	36
1.4.1.3 Apoyo de los pares .....	37
1.5 Factores personales vinculados al éxito y al rendimiento académico.....	39
1.5.1 Compromiso escolar .....	39
1.5.1.1. Dimensiones del compromiso escolar.....	40
1.5.1.2 Factores que afectan el compromiso escolar.....	43
1.5.1.3 El compromiso escolar en la comprensión de los procesos educativos.....	45
1.5.1.4 El compromiso escolar como predictor del logro académico.....	46
1.5.2 Estrategias de aprendizaje.....	48
1.5.2.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	49
1.5.2.2 Las estrategias de aprendizaje en el desempeño académico.....	53

1.5.3 Hábitos de estudio.....	56
1.5.3.1. Conceptualización de los hábitos de estudio.....	57
1.5.3.2. Dimensiones de los hábitos de estudio.....	59
1.5.3.3. El papel de los hábitos de estudio en el logro académico.....	61
1.5.4 Autoconcepto académico .....	63
1.5.4.1 El autoconcepto y el logro académico.....	64
1.5.5 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas .....	67
1.5.5.1. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan: Las necesidades de competencia, relación y autonomía .....	67
1.5.5.2 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas y logro académico .....	68
1.5.6 Satisfacción con la escuela y actitud hacia el estudio .....	70
1.5.6.1 Satisfacción con la escuela.....	70
1.5.6.2 Actitudes educativas.....	72
1.6 Objetivos e hipótesis.....	74
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>79</b>
2.1 Diseño.....	81
2.2 Universo y muestra .....	82
2.3 Instrumentos .....	91
2.4 Procedimiento de Recolección de Datos .....	94
2.5 Análisis estadísticos.....	95
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>101</b>
3.1 Análisis psicométrico de los instrumentos de la Investigación.....	104
3.1.1 Validez Factorial.....	104
3.1.2 Fiabilidad .....	113
3.2 Descripción de las variables del estudio.....	126
3.3 Relaciones entre las variables psicológicas estudiadas y los datos socio-demográficos .....	130
3.4 Relaciones entre las variables psicológicas personales del estudio.....	168
3.5 Modelos de ecuaciones estructurales.....	177



<b>4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>185</b>
4.1 Discusión .....	187
4.1.1 Análisis de las características psicométricas de los cuestionarios del estudio.....	187
4.1.2 Análisis de las variables contextuales .....	192
4.1.2.1 Relación de las variables contextuales entre sí .....	192
4.1.2.2 Análisis de la relación entre las variables contextuales y las variables personales .....	199
4.1.3 Análisis de las variables personales en su relación con el éxito y el rendimiento académico .....	214
4.1.4 Análisis de un modelo procesual-predictivo del éxito y el rendimiento académico .....	222
4.1.5 Aproximación al constructo logro académico.....	228
4.2 Limitaciones y prospectivas .....	233
4.3 Conclusiones.....	235
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>247</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>285</b>
6.1 Instrumentos aplicados a la población estudiada.....	287



## **1. INTRODUCCIÓN**



## **1.1 Planteamiento y justificación**

En los últimos años, la República Dominicana ha mostrado avances en materia educativa: mejora de la inversión y el financiamiento en la educación preuniversitaria, mejora del tiempo efectivo de clases, universalización de la educación primaria, mejora en la formación magisterial, actualización de la propuesta curricular, entre otros (Acción Empresarial para la Educación, EDUCA, 2015; Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, IDEC, 2014). Sin embargo, el logro de los aprendizajes continúa constituyendo un gran desafío. En tal sentido, investigaciones como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) situaron a este país en los últimos lugares en las áreas curriculares de Lengua y Matemática en tercero y sexto grados del Nivel Primario. En esta misma línea, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2016) los estudiantes de 15 años de edad de la República Dominicana se situaron en los resultados más bajos en relación a todos los países participantes al ser evaluados en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

En un panorama como este, la realidad nacional obliga al análisis permanente de los factores asociados a las limitaciones en los procesos de aprendizaje escolar evidenciados por los estudiantes. En tal sentido, el presente estudio, de carácter

cuantitativo y correlacional, se ocupa del análisis de variables personales y contextuales que inciden en el éxito y el rendimiento académico en una muestra representativa de estudiantes de tercero de secundaria de los distritos educativos 04-03 y 11-01 de la República Dominicana.

El éxito académico se refiere a los procesos y resultados que identifican al alumnado que responde satisfactoriamente a las exigencias que plantea el sistema escolar (Avilés, 2010). Se considera un constructo en el que confluyen diversos elementos personales y contextuales (Li, Lerner y Lerner, 2010; Walker y Greene, 2009) y en el que se ha de valorar la atribución de éxito del propio estudiante (Moreano, 2005), desde su reflexividad y experiencia subjetiva del contexto escolar.

El rendimiento académico se entiende como el promedio de las calificaciones obtenidas por los alumnos. Se orienta a la comprensión del nivel de aprendizaje alcanzado, en función de sus habilidades y conocimientos (García y García, 2013; Jiménez Céspedes, 2016; Morocho, 2015).

En la presente investigación se asumen como variables psicológicas personales vinculadas al éxito y al rendimiento académico las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, los hábitos de estudio que establecen, su compromiso con la escuela (medido de manera multidimensional), la percepción de sí mismos a nivel académico (autoconcepto), las actitudes hacia el estudio, la

satisfacción escolar y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Las variables contextuales valoradas en la presente investigación, a partir de la vinculación evidenciada en estudios anteriores, son: la calidad educativa del centro al que pertenecen, el apoyo de padres, maestros y compañeros, el tipo de centro según sector de financiamiento, la zona de residencia, el nivel académico de los padres, la pertenencia a grupos juveniles, la práctica de algún deporte, el horario o tanda de clases a la que se asiste, el sexo y la edad de los alumnos.

Una investigación de esta naturaleza busca contribuir, en materia educativa, para reconocer mejoras plausibles en la formación de los estudiantes de Secundaria. El conjunto de variables estudiadas puede expandir la gama de oportunidades de investigación a partir de factores vinculados al éxito y al rendimiento académico de los educandos.

Además, los hallazgos del estudio pretenden convertirse en un referente de análisis de la situación educativa de estudiantes de secundaria de los distritos educativos 04-03 y 11-01, aportando a las diferentes instancias y sectores que participan en el hecho educativo, tanto en las comunidades educativas donde se gesta el proceso de aprendizaje como en las dependencias que diseñan las políticas nacionales.

El informe de la investigación se estructura en seis apartados. En el primero, se hace una introducción que identifica y sitúa las diferentes variables del estudio y se presenta el

contexto de la investigación. Se conceptualizan el éxito y el rendimiento académico y se definen las variables que en el presente estudio, y de acuerdo a las fuentes consultadas, podrían predecir el éxito y el rendimiento académico, incluyendo, como ya se ha dicho, factores personales y contextuales. De esta forma, y a partir de un recorrido por las teorías y selección de antecedentes disponibles en la literatura científica relacionados con las variables valoradas, se provee una fundamentación teórica a la investigación. Posteriormente, y tomando como punto de partida dicha revisión de la literatura, se definen los objetivos e hipótesis de investigación.

En el segundo apartado se describe la metodología seguida en el estudio, delimitando el problema de investigación, los participantes, el diseño de la investigación asumido para el análisis procesual y contextual del éxito y el rendimiento académico, los instrumentos que han permitido recoger la información, los procedimientos llevados a cabo en función del tipo de estudio realizado para la recogida y el análisis de datos.

En el tercer apartado se recogen los resultados de la investigación, presentando los estadísticos descriptivos de cada una de las variables estudiadas y los análisis resultantes de la relación entre estas.

El cuarto apartado presenta la discusión detallada de los resultados, en función de los datos recuperados y el conocimiento construido en la ciencia sobre el éxito y el rendimiento académico. Se presenta un análisis del modelo que



ha sido probado con los participantes en torno a variables personales y contextuales que afectan al éxito y al rendimiento académico, se reflexiona sobre las limitaciones del presente estudio y se resumen las principales conclusiones derivadas de la investigación.

En el quinto apartado se integran las referencias bibliográficas consultadas en el estudio y en el sexto se integran como anexos los instrumentos utilizados.

## **1.2 Contexto de la población de interés**

### **1.2.1 La Educación Secundaria en la República Dominicana**

La República Dominicana es un país del Caribe con una población de 9, 980,243 habitantes según la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2015a). La población escolar primaria y secundaria es de 2, 215,972 estudiantes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, 2018), de los cuales, 928,854 pertenecen al Nivel Secundario. El Nivel Secundario tiene una duración de 6 años y atiende a la población escolar con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Según señala el MINERD, este nivel promueve el desarrollo de una formación integral y es el período escolar en que se consolida el desarrollo de las competencias fundamentales y se brindan oportunidades de formación para el trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía (MINERD, 2016a).

La Educación Secundaria asume tres modalidades educativas: la Modalidad Académica, la Modalidad Técnico-Profesional y la Modalidad en Artes (MINERD, 2017a). La Modalidad Académica ha sido orientada desde las Bases Curriculares como aquella que ofrece una formación integral, caracterizada por el rigor científico, que sirve de base para acceder al Nivel Superior. La Modalidad Técnico-Profesional permite a los estudiantes obtener una formación general y profesional que les ayuda a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales, a través de diferentes especialidades técnico-profesionales. Mientras, la Modalidad en Artes ofrece la oportunidad de desarrollo de competencias prácticas para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte.

La Educación Secundaria está organizada en dos ciclos educativos, de tres años de duración cada uno. El primer ciclo integra los grados séptimo a noveno (primero a tercero de secundaria), con edades que oscilan entre 12-15 años. Este ciclo ofrece una formación común o general en todos los centros educativos. Mientras que el segundo ciclo (décimo a doceavo o cuarto a sexto de secundaria) comprende los estudiantes con edades que oscilan entre 15 a 18 años de edad. En este ciclo aparecen las distintas modalidades educativas del Nivel Secundario arriba mencionadas, consistiendo así en una formación especializada.

La Educación Secundaria es obligatoria en el país, por lo que el Estado asume la responsabilidad de ofrecerla a todos los

habitantes (MINERD, 2016a). Sin embargo, en el año 2017, este nivel educativo presentó una tasa de cobertura a nivel nacional del 70% (MINERD, 2018). Si bien se ha incrementado en los últimos años, pues se situaba en un 53.2% en el 2012, todavía el 30% de la población hábil para estudios secundarios está fuera de las aulas. En tal sentido, el aumento de la cobertura en el nivel secundario sigue entre los objetivos a cumplir dentro del sistema educativo dominicano (EDUCA, 2015).

#### *1.2.1.1. La calidad de la Educación Secundaria en la República Dominicana*

En los aspectos que permiten valorar la calidad educativa de la Educación Secundaria, el sistema educativo dominicano se sirve de los indicadores de eficiencia interna. Estos constituyen una medida de la capacidad del sistema para retener a la población que ingresa y promoverla de un grado al siguiente hasta culminar el respectivo nivel (MINERD, 2014). Estos indicadores son las tasas de *promoción*, *repitencia (repetición)*, *sobre-edad* y *abandono escolar*. La tasa de promoción está referida al porcentaje de estudiantes que promocionan al siguiente curso. La tasa de repitencia o repetición constituye el porcentaje de estudiantes que permanecen en el mismo curso más de un año escolar, es decir, que repiten curso. La sobreedad está referida a los estudiantes cuya edad cronológica es igual o mayor a dos años de la edad teórica, esperada en el grado que cursa, evidenciando rezago escolar. Finalmente, la tasa de

abandono está referida al porcentaje de estudiantes que deserta del centro y no se reincorpora al mismo, dejando sin concluir el nivel educativo.

Estos indicadores se valoran en los tres sectores de financiamiento educativo. Estos sectores son: a) público, donde se encuentran los centros educativos cuyo origen está avalado por leyes, ordenanzas, resoluciones y decretos de las instituciones públicas competentes y que económicamente funciona con fondos aportados por el Estado Dominicano (Secretaría de Estado de Educación, SEE,1999a); b) semi-oficial, los cuales reciben apoyo financiero parcial del Estado, generalmente para la nómina docente o las instalaciones educativas, pero la administración es privada (Flores, 1997) y c) privado (centros docentes cuya gestión es conducida y financiada por el sector privado) (SEE, 1999b).

En el Nivel Secundario, los indicadores de eficiencia interna en el contexto local nacional se situaron en el 2017 en 89.4% para la tasa de promoción y en el 6% para la tasa de repetición. Además, se registró una tasa de abandono escolar del 4.6%, correspondiente a unos 42,700 estudiantes, y una tasa de sobre-edad de un 11.2% (MINERD, 2018). Estos indicadores son los promedios para el país, variando según distritos, regionales y centros educativos.

Además de los indicadores de eficiencia interna, también se evalúan los procesos de aprendizaje. Esta medición se realiza a nivel nacional a través de las Pruebas Nacionales. Estas

pruebas evalúan los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes al concluir los niveles Primario y Secundario. Sus resultados tienen consecuencias para la promoción y certificación del estudiante en el Nivel Secundario, suponiendo el 30% de su calificación final (el restante 70% es la calificación promedio que obtiene el estudiante en el centro educativo durante la trayectoria del nivel) (MINERD, 2017b).

Según los datos de las Pruebas Nacionales 2017, los estudiantes de secundaria en una escala de 0-30, obtuvieron resultados promedios entre 16.57 y 20.04 puntos en las cuatro asignaturas evaluadas (Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza). Los estudiantes de Modalidad Académica se situaron con valores promedios entre 17.17 y 17.94; los estudiantes de Modalidad Técnico-Profesional obtuvieron valores promedios entre 18.15 y 20.04; y, los estudiantes de Modalidad en Artes obtuvieron valores promedios entre 16.57 y 18.93) (MINERD, 2017b).

La tasa de aprobación es mayor en centros educativos privados (81.4%), seguidos de los centros educativos semioficiales (73.8%) y por último, los centros educativos públicos (70.1%) (MINERD, 2017b).

Otros indicadores que señalan los procesos de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en el país, se encuentran en estudios internacionales de los que República Dominicana es signataria. Tal es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). Según los datos de este estudio, los estudiantes de 15 años de edad de la República Dominicana se situaron en los puestos más bajos en relación a todos los países participantes al ser evaluados en las áreas de ciencia, lectura y matemáticas (OECD, 2016).

### **1.2.2 La Educación Secundaria en el Distrito Educativo 04-03**

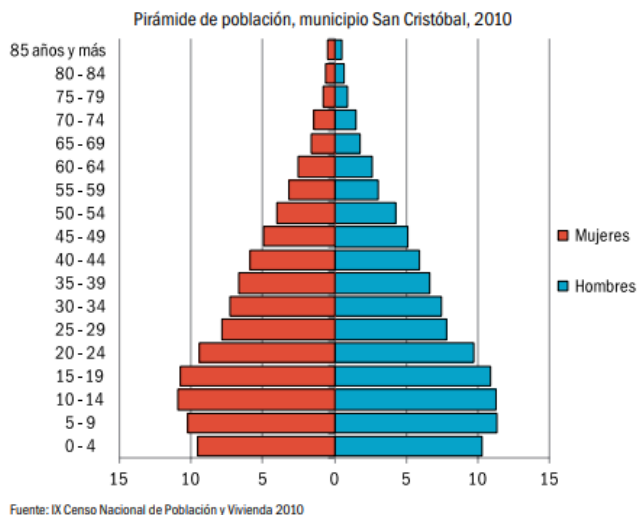
Tal y como se ha especificado anteriormente, los resultados educativos en la Educación Secundaria tienen variaciones en las diferentes demarcaciones educativas. Esta investigación, de manera concreta, se ha centrado en los distritos educativos 04-03 del municipio de San Cristóbal, Provincia de San Cristóbal y 11-01 del municipio de Sosúa, Provincia de Puerto Plata.

La provincia de San Cristóbal está ubicada en la Región Suroeste de la República Dominicana. Según el perfil socio-demográfico de la misma tiene una población 569,930 habitantes, distribuidos en un 48% en zonas rurales y 52% en zonas urbanas (ONE, 2010). El índice de Desarrollo Humano de la provincia es de 0.419, quedando por debajo de la media nacional en los aspectos de salud, educación y economía (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, MEPYD, 2017a).

El municipio de San Cristóbal, al que pertenece el distrito educativo 04-03, tiene una población de 232, 769 habitantes,

(ONE, 2016a). De esta población, un 40% viven en condiciones de pobreza (MEPYD, 2017a).

Figura 1. Pirámide poblacional municipio San Cristóbal (ONE, 2010).



La estructura familiar en San Cristóbal está distribuida mayoritariamente entre familias nucleares (60%) y extendidas (28%), con una tasa de trabajo informal de un 40% y una tasa de desempleo de un 15% (ONE, 2010). Para el año 2015, según la Oficina Nacional de Estadística, esta provincia tenía uno de los porcentajes más altos del país en embarazos de adolescentes (15-19 años), con una tasa de 30% (ONE, 2016a).

A nivel educativo, las estadísticas revelan que en el municipio San Cristóbal el 90% de las personas ha estado escolarizado. Sin embargo, solo el 29% concluye la Educación

Secundaria y el 13.5% la Educación Universitaria (ONE, 2016a).

Los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria en el distrito educativo 04-03 (Tabla 1) evidencian una media de promoción de 91.4%, ligeramente superior a la media nacional, con una tasa de 5.8% de repetición coincidente con la media del país, una tasa de sobre-edad de 8.4% y una tasa de abandono de 2.8%, ambas por debajo de la media nacional (MINERD, 2018).

Tabla 1. Indicadores de eficiencia interna Nivel Secundario Distrito 04-03 año 2017 (MINERD, 2018)

Indicadores	Media Nacional	Distrito 04-03
Promoción	89.4	91.4
Repetición	6	5.8
Sobreedad	11.2	8.4
Abandono	4.6	2.8

El porcentaje de aprobación en Pruebas Nacionales de Secundaria del 2017 del Distrito 04-03 constituyó un 71.7%, situándoles en correspondencia con la media nacional que se ubicó en un 72% (MINERD, 2017b). En los resultados de la ejecución de las pruebas por áreas curriculares, según evidencia la Tabla 2, el Distrito 04-03 obtuvo calificaciones por debajo de la media del país en todas las áreas curriculares en la Modalidad



Académica y en Lengua Española, Matemática y Ciencias de la Naturaleza en la Modalidad Técnico-Profesional, situándose ligeramente por encima de la media nacional en la asignatura de Ciencias Sociales (MINERD, 2017b).

Tabla 2. Resultados Pruebas Nacionales Nivel Secundario Distrito 04-03 (MINERD, 2017b) por áreas curriculares

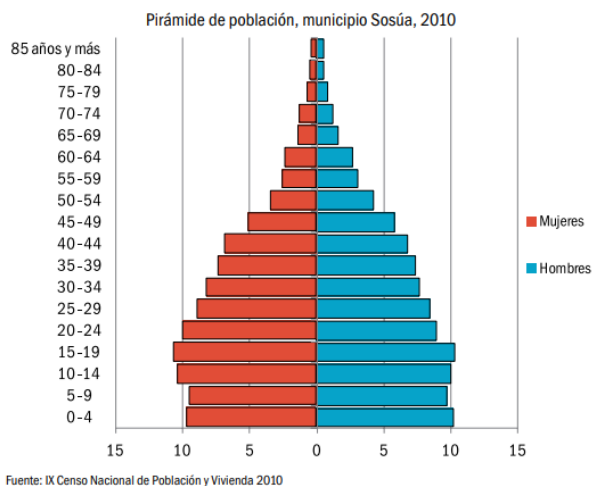
	Modalidad Académica		Modalidad Técnico Profesional		Modalidad en Artes	
	Media país	Distrito 04-03	Media país	Distrito 04-03	Media país	Distrito 04-03
Lengua	18.43	17.42	20.11	19.81	18.93	N/A
Matemática	17.97	16.81	18.32	16.23	16.57	N/A
Ciencias de la Naturaleza	17.97	16.93	18.22	16.70	16.94	N/A
Ciencias Sociales	18.41	17.95	18.70	18.82	17.20	N/A

### 1.2.3 La Educación Secundaria en el Distrito Educativo 11-01

La provincia Puerto Plata, de su parte, forma parte de la Región Cibao Norte del país y tiene una población de 321, 597 habitantes distribuidos en nueve (9) municipios (ONE, 2015b). El índice de Desarrollo Humano de la provincia es de 0.558, ligeramente por encima que el IDH del país, situándose con mejores condiciones que la media nacional en salud y economía, pero por debajo en educación (MEPYD, 2017b).

El municipio de Sosúa, al que pertenece el distrito educativo 11-01, tiene una población de 49,593 habitantes (ONE, 2016b).

Figura 2. Pirámide poblacional municipio Sosúa (ONE, 2010).



De esta población, el 11.1% vive en hacinamiento y el 38% en condición de pobreza (ONE, 2015b). La estructura familiar que prima en la zona es la nuclear con un 49%, seguida de la familia extendida con un 29% y luego de la monoparental con un 18% (ONE, 2015b). La principal actividad económica es la hostelería y el turismo. La población que participa en el mercado de trabajo constituye el 42% y la tasa de desempleo es de 8.3% (ONE, 2016b).

A nivel educativo, las estadísticas revelan que en Sosúa el 90% de las personas han estado escolarizadas. Sin embargo, solo

el 31% concluyen la Educación Secundaria y el 9.9% la Educación Universitaria (ONE, 2016b).

Los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria del Distrito 11-01 (Tabla 3) evidencian una media de promoción de 91.4%, ligeramente superior a la media nacional, con una tasa de 5.1% de repetición ligeramente inferior a la media nacional, una tasa de sobre-edad de 11.3%, ligeramente superior a la media del país y una tasa de abandono de 3.5%, quedando por debajo de la media nacional (MINERD, 2018).

Tabla 3. Indicadores de eficiencia interna Nivel Secundario Distrito 11-01 año 2017 (MINERD, 2018)

Indicadores	Media Nacional	Distrito 11-01
Promoción	89.4	91.4
Repetición	6	5.1
Sobreedad	11.2	11.3
Abandono	4.6	3.5

El porcentaje de aprobación en Pruebas Nacionales de Secundaria del 2017 fue de 69.1%, situándose por debajo de la media nacional. Por áreas curriculares, los estudiantes del Distrito 11-01 que aprobaron las Pruebas en una primera convocatoria obtuvieron resultados por debajo de la media nacional en las diferentes asignaturas (MINERD, 2017b).

Tabla 4. Resultados Pruebas Nacionales Nivel Secundario  
Distrito 11-01 (MINERD, 2017b) por áreas curriculares

	Modalidad Académica		Modalidad Técnico Profesional		Modalidad en Artes	
	Media país	Distrito 11-01	Media país	Distrito 11-01	Media país	Distrito 11-01
Lengua	18.43	17.68	20.11	19.07	18.93	N/A
Matemática	17.97	17.04	18.32	16.51	16.57	N/A
Ciencias de la Naturaleza	17.97	17.31	18.22	16.86	16.94	N/A
Ciencias Sociales	18.41	17.82	18.70	17.07	17.20	N/A

### 1.3 Una doble aproximación al logro académico: el éxito académico y el rendimiento académico

#### 1.3.1.Éxito académico

En la experiencia educativa existen diversos factores que interactúan con el estudiante en formación, de manera muy relevante el contexto familiar, las experiencias en la escuela y el salón de clases, en la comunidad circundante y los valores propios de la sociedad a la que se pertenece. A la vez, el sujeto en formación se percibe a sí mismo en el hecho educativo, asume actitudes hacia el sistema escolar, desarrolla competencias, valores y modos de actuar. En este sentido, la literatura científica ofrece evidencia de que la experiencia de

éxito académico de un estudiante es el producto de múltiples factores, tanto individuales como contextuales (Li et al., 2010; Walker y Greene, 2009). Como plantean diversos autores, los estudiantes no existen en el vacío, y por lo tanto el éxito académico depende de apoyos como el de la familia, el vecindario y la escuela (Woolley y Grogan-Kaylor, 2006; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren y Lerner, 2014).

Tener éxito académico es importante para los escolares tanto en el ámbito propiamente educativo como en el contexto vital en general del sujeto. Desde la primera perspectiva, tener éxito académico permite la promoción al siguiente grado académico o nivel educativo y favorece una mayor satisfacción del sujeto respecto al proceso educativo (Soler, 2015). Mientras, desde la segunda perspectiva, permite el acceso al mercado laboral, favorece el desarrollo del autoconcepto, sus expectativas académicas y profesionales, ampliación cultural y posibilidades de movilidad social (Fernández, Mena y Riviére, 2010; Soler, 2015).

En la literatura científica, la acepción de éxito académico es heterogénea, al igual que en las concepciones de los actores educativos (York, Gibson y Rankin, 2015). Generalmente se asume a un alumno exitoso como aquel “que cumpla con las expectativas de la institución educativa al interior de la cual se originan unos criterios de excelencia que este debe cumplir” (Perrenoud, 2008, p.18). En el análisis de los discursos sobre el éxito académico desarrollado por Soler (2015), este autor pudo

identificar que “la superación de objetivos curriculares y el aprendizaje a lo largo del proceso no van necesariamente juntos, y que el éxito escolar parece reducirse simplemente al hecho de obtener credenciales” (p.41). Este autor explica que en los discursos de los expertos puede evidenciarse que el derecho a la educación se ha convertido en el deber de ir a la escuela y la institución escolar puede conformarse con eso e inclusive la cultura de que las personas aprenden en la institución educativa puede quedarse solo reducida a ámbitos escolares.

York et al. (2015) plantean la complejidad e incertidumbre que implica definir el éxito académico, en tanto que el mismo integra una variedad de resultados de los estudiantes. Además, señalan que para las instituciones educativas la evaluación de su efectividad está vinculada a la posibilidad de que los estudiantes obtengan éxito académico, evidenciando aprendizajes y desarrollo. En tal sentido, existe una proliferación de estudios intentando aportar evidencia sobre los factores vinculados a este constructo, con mediciones diversas.

Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek (2006) luego de una revisión exhaustiva del término éxito académico, establecieron que el mismo se refiere a un constructo que integra diferentes dimensiones, como los logros académicos de los estudiantes, su participación en actividades educativas con un propósito, la satisfacción por la construcción del conocimiento deseado, el desarrollo de habilidades y competencias y la persistencia en el contexto educativo.

En la presente investigación se asume el éxito escolar como un constructo que hace referencia tanto a procesos como a resultados que identifican al alumnado que responde satisfactoriamente a exigencias que plantea el sistema escolar (Avilés, 2010). Se recupera la propia interpretación que realizan los estudiantes de su vida y competencias educativas, a través de la percepción del propio éxito académico.

### **1.3.2. Rendimiento académico**

El rendimiento académico, medido a través de las calificaciones, constituye el criterio social y legal del logro académico (Morocho, 2015). El rendimiento académico puede definirse como el nivel de aprendizaje alcanzado, expresado en habilidades y conocimientos (García y García, 2013; Jiménez Céspedes, 2016; Morocho, 2015). Esta conjugación de destrezas, conocimientos y actitudes da lugar al desarrollo de las competencias de los estudiantes (Tobón, Pimienta y García, 2010).

El rendimiento se convierte en un factor importante en la forma como la persona piensa de sí misma, es decir, su autoconcepto (Bustos, 2016; Musitu y García, 2001) y la valoración que la propia persona realiza de sí a partir de esta concepción, es decir, su autoestima. Diferentes estudios muestran esta correlación entre rendimiento académico y autoconcepto (Costa y Tabernero, 2012; Jiménez Céspedes, 2016).

Además, un buen rendimiento académico genera que las personas sientan satisfacción en su contexto académico, en su escuela. En términos educativos, la satisfacción es definida como la valoración cognitiva y subjetiva de la percepción de la calidad de vida escolar (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003). La misma, se encuentra estrechamente vinculada con la satisfacción con la vida (Negru y Baban, 2009).

El rendimiento académico se encuentra influido por diversos aspectos, de ahí que diferentes autores lo denominan un fenómeno multifactorial, determinado por elementos cognoscitivos, motivacionales, socio-ambientales y pedagógicos o metodológicos que actúan en y desde la persona que aprende (Cortés y Palomar, 2008; Jiménez, Izquierdo y Blanco, 2000; Rubio, 2009; Sánchez, Marín y López, 2011).

En tal sentido, la implicación de los padres puede favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, en función de diferentes aspectos. Entre ellos: la vinculación e interés presentado en las actividades escolares de sus hijos y las expectativas sobre su capacidad para alcanzar logros importantes (González-Piende et al., 2002). Además, diferentes características de la familia pueden incidir sobre el rendimiento de los estudiantes, tales como: la estructura o configuración familiar, el origen o clase social de procedencia y el clima educativo familiar (González-Piende y Núñez, 2005).

Los compañeros, además, pueden incidir significativamente en el rendimiento académico (Sacerdote,



2011; Mudarra y García-Salguero, 2016). Los compañeros aportan tanto por ser soporte motivacional como por las diferentes estrategias de aprendizaje que pueden implementarse para el trabajo cooperativo, como la tutoría entre iguales o padrinos pedagógicos, basados en las interacciones entre dos estudiantes, generalmente uno más grande o con mayor nivel académico apoya a un par más joven o de menor rendimiento académico (Monarca y Rapoport, 2017).

A partir del acercamiento a los constructos de éxito y rendimiento académico, en el abordaje de la temática que nos ocupa, se han utilizado diferentes términos de forma indistinta e intercambiable, según lo estudiado en correspondencia con la literatura científica consultada. No obstante, en aras de facilitar su lectura, en el presente documento, se utilizará el término *éxito académico* cuando se refiera a la trayectoria positiva y adaptativa en la escuela. El término *rendimiento académico* se utilizará exclusivamente para referirse a resultados objetivables, en concreto, las calificaciones o notas. Finalmente, sinónimos como logro académico, desempeño académico, se emplearán para referirse a ambos conceptos a la vez, indistintamente.

## **1.4 Factores contextuales vinculados al éxito y al rendimiento académico**

Según el enfoque ecológico de Brofenbrenner (1987), para la comprensión del desarrollo humano será necesario valorar los factores contextuales que influyen en el mismo, desde los más cercanos, hasta el sistema de creencias de un determinado espacio vital (Gifre y Esteban, 2012). Brofenbrenner destaca como espacios de relación directa a la familia, la escuela y la comunidad (Alfaro, Umaña-Taylor y Bámaca, 2006). Para Brofenbrenner, estos tres espacios son los más importantes del microsistema del individuo, un escenario de influencia directa con la persona en desarrollo y de ahí sus grandes implicaciones para el comportamiento. Ahora bien, los espacios de influencia indirecta, como el lugar de trabajo de los padres, los consejos municipales, el consejo escolar del distrito educativo, etc. , así como las ideologías y los rasgos culturales del país que se reside, pueden afectar a la persona en desarrollo (Gifre y Esteban, 2012).

Diferentes investigaciones, han señalado que factores vinculados al contexto familiar y social de los estudiantes, así como la calidad de los procesos que tienen lugar en el aula, se pueden evidenciar vinculados al éxito académico o al fracaso y abandono escolar (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

El nivel socioeconómico, como factor contextual relevante, ha sido asociado al rendimiento académico. Los

hallazgos de diferentes investigaciones sugieren que los estudiantes de familias de bajos ingresos tienen mayor probabilidad que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico a experimentar descensos rápidos y vivir un compromiso escolar inestable, que a menudo conducen a abandono escolar (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2009; Li y Lerner, 2011). En este sentido, diversos estudios señalan las diferencias existentes entre el apoyo recibido por los estudiantes en función de estudiar en centros educativos públicos y privados, refiriéndose sobre todo a las características contextuales (socioeconómicas, nivel educativo de las familias, servicios ofrecidos en los centros, etc.), por lo que los estudiantes de centros educativos privados tienen mejores condiciones y estatus socioeconómico, posibilitándoles un mayor apoyo de sus familias y mayor rendimiento académico (Córdoba, García, Luengo, Vizuet y Feu, 2011; Hanushek y Woessmann, 2010; Manison, 2015).

También se han asociado con el éxito académico la resiliencia y la adaptación ante situaciones de desventaja social (Finn y Rock, 1997; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), que permiten a los estudiantes desarrollar actitudes de mayor compromiso con los estudios y obtener calificaciones más altas que sus pares.

El involucramiento en actividades sociales está vinculado al compromiso escolar y a mejor actitud hacia los estudios, lo que puede conducirles al éxito académico. Según señalan diferentes autores, los estudiantes que se involucran en

actividades positivas y constructivas fuera de la escuela, tanto a lo interno de su grupo familiar como en actividades cívicas y comunitarias, es más probable que estén emocionalmente más comprometidos con la escuela que los estudiantes que están menos involucrados en tales actividades (Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner y Lerner, 2008).

La investigación en el campo educativo, ha evidenciado también diferencias en el rendimiento académico en función del sexo de los estudiantes. Diferentes autores han señalado una tendencia en las estudiantes a tener un mejor rendimiento en la escuela y a atribuir mayor importancia al logro académico que los chicos (Pomerantz, Altermatt y Saxon, 2002; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), lo cual puede estar vinculado a diferentes factores del contexto social, como las experiencias tempranas de socialización (Oliver-Martínez, 2015), las influencias de los padres, el contexto socio-histórico, el ambiente escolar y la relación con sus compañeros o sus profesores (Coronado, Sandoval y Torres, 2012; Cortés y Palomar, 2008).

En cuanto a los factores del aula, se ha comprobado que para un buen rendimiento académico y experiencias escolares positivas, la calidad de la enseñanza, el clima de la clase y la interacción entre los estudiantes es fundamental (Dotterer y Lowe, 2012).

### **1.4.1 Apoyo parental y escolar**

Los apoyos que reciben los estudiantes en el proceso de aprendizaje son vitales. De manera destacada de aquellas personas que forman parte de sus sistemas de relación más cercanos. Estos apoyos, junto a las características personales de los adolescentes influyen en su éxito o fracaso académico.

Basándose en el enfoque ecológico, diversos autores han valorado que personas significativas como los padres, maestros, amigos y compañeros son importantes para el éxito académico de los adolescentes (Bempechat y Shernoff, 2012; Wang, Haertel y Walberg, 1994). El apoyo que estos pueden ofrecer incluye la demostración de interés por los resultados académicos, soporte en su trabajo escolar, recomendaciones y sugerencias para su desenvolvimiento en clases (Plunkett, Henry, Houlberg, Sands y Abarca-Mortensen, 2008).

En el caso contrario, estudiantes con bajo apoyo social de padres, maestros y amigos presentan agotamiento, bajas expectativas educativas y mayor riesgo de abandono escolar (Al-Alwan, 2014; Boudreau, Santen, Hamphill y Dobson, 2004; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Yang, 2004).

#### *1.4.1.1 Apoyo parental*

El apoyo parental ha sido concebido como el grado en que los padres están involucrados y promueven la educación de sus hijos (Adams, Ryan, Ketsetzis, y Keating, 2000; Brewster y Bowen, 2004; Falbo, Lein, y Amador, 2001). La familia, sin

lugar a dudas, constituye un microsistema esencial ante los esfuerzos educativos de adolescentes y jóvenes, a pesar, de que como han indicado diversas investigaciones, la participación de los padres en la educación de los hijos disminuye de la escuela primaria a la secundaria (Shumow y Miller, 2001). La vida familiar y la relación establecida con los padres tienen una influencia capital ante la adaptación en la sociedad y el bienestar en las relaciones interpersonales, además, pueden ser una fuente de protección ante problemas psicológicos y comportamentales, incluido el fracaso escolar (Bempechat y Shernoff, 2012).

El apoyo de la familia puede estar referido al acompañamiento de los hijos en las tareas escolares, discusiones en casa sobre la escuela, la animación para su participación en actividades extracurriculares, diálogos constantes con los maestros, la pertenencia a grupos de padres y madres y el apoyo a los hijos en el diseño de planes de desarrollo personal para el futuro (Al-Alwan, 2014; Deslandes y Bertrand, 2005; Lavenda, 2011; Khajehpour, 2011).

Los estudios sobre el apoyo parental evidencian que los estudiantes que tienen la percepción de tener una buena relación con sus padres y de que estos participan en aspectos importantes de su vida, suelen evidenciar resultados positivos en sus estudios (Collie, Martin, Papworth y Ginns, 2016). A la vez que las expectativas de los padres respecto al hecho educativo influencia los procesos académicos de sus hijos, sus

comportamientos y creencias sobre sus propias habilidades y competencias (Bempechat y Shernoff, 2012).

La calidad de las relaciones de padres e hijos tiene vinculación con un mayor rendimiento académico y éxito escolar (Furrer y Skinner, 2003; Hughes y Kwok, 2007; Grolnick, Ryan y Deci, 1991; Sirin y Rogers-Sirin, 2004). Algunos de los análisis al respecto, señalan que las relaciones familiares cualitativamente positivas ayudan a los estudiantes en su motivación, en el aprendizaje de valores y comportamientos asociados con el éxito académico (Collie et al., 2016; Grolnick, Friendly y Bellas, 2009).

El apoyo parental, además, influye en el compromiso de los estudiantes (Fan y Williams, 2010; Furrer y Skinner, 2003; Simons-Morton y Chen, 2009). De manera tal que la participación de los padres en la educación de sus hijos se asocia a una mayor asistencia de estos y mejores actitudes y comportamiento en la escuela (Comer, 2005; Mapp, Johnson, Strickland y Meza, 2008).

Otros importantes resultados que han arrojado los estudios sobre la calidad de las relaciones entre padres e hijos y su influencia en el contexto educativo, dan cuenta de que los hijos con un mayor involucramiento de sus padres en su vida académica, presentan una mayor satisfacción escolar (Bempechat y Shernoff, 2012), confianza en sí mismos en el entorno educativo (Al-Awan, 2014), así como una mayor motivación y autoeficacia (Fan y Williams, 2010).

Algunas características de las familias han resultado en factores de riesgo para el abandono escolar o desempeño deficiente. Entre ellas: la pobreza en hogares monoparentales y padres que no completaron la escuela secundaria (Al-Alwan, 2014; Khajehpour, 2011).

#### *1.4.1.2 Apoyo docente*

El apoyo de los docentes ha sido concebido como fundamental en la vida del estudiantado. Desde el enfoque ecológico, estos también forman parte del microsistema del estudiante y tienen una influencia directa en su comportamiento. De aquí que la percepción de los docentes sobre ellos constituye un elemento importante para su desarrollo.

El apoyo que los maestros ofrecen a los estudiantes ha sido definido como el grado en que estos interactúan con los estudiantes, en la medida que les escuchan, alientan y respetan; así como, cuánto sirven de soporte a los estudiantes y les aportan en sus necesidades académicas (Brewster y Bowen, 2004).

Diversos estudios señalan que los estudiantes con una percepción de mayor apoyo del profesor evidencian una mayor participación en el aula (Jang, Reeve y Halusic, 2016; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004), motivación intrínseca (Borges, 2015; Newman, Lohman, Newman, Myers y Smith, 2000), autorregulación del comportamiento (Alfaro, Umaña-



Taylor y Bámaca, 2006; Assor, Roth, Deci, 2004) e involucramiento escolar.

El apoyo de los maestros es especialmente importante para los estudiantes en riesgo académico (Muller, 2001) y reduce las probabilidades de abandono escolar (Croninger y Lee, 2001). Además, el apoyo del maestro es especialmente importante en la predicción del comportamiento problemático en la escuela, pues según los hallazgos al respecto, una mayor percepción de apoyo de los maestros ha evidenciado una disminución en los niveles de comportamiento problemático (Brewster y Bowen, 2004).

Algunos factores pueden incidir en el apoyo percibido por los estudiantes de sus maestros. Ha sido evidenciado que los chicos perciben menor comprensión de los maestros que las chicas, pues estos suelen tener una mayor acción disciplinaria con los primeros (Finn y Rock, 1997). En el caso del nivel socioeconómico familiar, los estudiantes de familias pobres y monoparentales pueden percibir menos apoyo de sus maestros que los estudiantes de familias de clase media, porque las diferencias entre las experiencias vitales de los estudiantes y de los profesores pueden dificultar la conexión entre ellos (Brewster y Bowen, 2004; Fine, 1986).

#### *1.4.1.3 Apoyo de los pares*

El apoyo de los compañeros es concebido como la percepción del estudiantado de que tienen una buena relación con sus pares y son del agrado de ellos (Collie et al., 2016). Al

igual que con los profesores y los padres, las interacciones de alta calidad con los compañeros se asocian con resultados académicos y no académicos entre los adolescentes (Hamm y Zhang, 2010).

El apoyo de los compañeros juega un papel importante en diferentes aspectos de la vida escolar, tales como el compromiso escolar (Collie et al., 2016). Se ha evidenciado que estudiantes con una buena percepción de apoyo de los pares suelen ser más participativos en la clase (Hernández, 2015). Además, suelen reportar mayor sentido de pertenencia y disfrute de la escuela, evidenciando un mayor compromiso afectivo, a partir de la interacción que viven con los compañeros en las actividades deportivas, culturales y extracurriculares del centro, donde tienen mayor interacción que en las experiencias áulicas (Stell y Perdue, 2013).

El apoyo de los compañeros, además, proporciona recursos psicosociales y académicos que mejoran los resultados educativos del estudiantado (Dika y Singh 2002). Ha sido valorado en la literatura científica que tener relaciones positivas con los compañeros se asocia con ajuste conductual y académico (Henry, Cartland, Ruchcross, Monahan, 2004; Furrer y Skinner 2003; Wentzel, Battle, Russell y Looney, 2010).

El apoyo de pares, además, influye de manera positiva en el sentimiento de competencia académica de los estudiantes y en el seguimiento a sus objetivos de aprendizaje (Buhs, 2005; Martin, Marsh, McInerney y Green, 2009). Así también, va a

influir en buen autoconcepto académico y social (Verschueren, Doumen, y Buyse, 2012).

## **1.5 Factores personales vinculados al éxito y al rendimiento académico**

### **1.5.1 Compromiso escolar**

El compromiso, implicación o involucramiento escolar (en inglés: *engagement*) ha sido conceptualizado de diferentes formas por los investigadores del tema (González, 2010). La conceptualización que se tiene actualmente del concepto de compromiso escolar es el resultado de diferentes perspectivas de estudio que guardan relación con el mismo: la motivación, las actitudes de los estudiantes y el aprendizaje autorregulado (Fredricks, 2011). Actualmente se asume como una perspectiva de estudio fundamental para la comprensión del éxito y el rendimiento académico de los estudiantes y un desarrollo positivo de los jóvenes (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Hirschfield y Gasper, 2011; Johnson, McGue y Lacono, 2006; Li y Lerner, 2011; Simons-Morton y Chen, 2009).

Para la presente investigación, se asume el compromiso escolar como las conductas y actitudes de los estudiantes hacia la escuela, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje (Arguedas, 2010). Entre estas conductas y actitudes están: participación, adhesión,

motivación, pertenencia, implicación activa, atención concentrada, determinación de los propios objetivos de aprendizaje y expresión de los puntos de vista en clase (Bilge, Tuzgol y Çetin, 2014; Glanville y Wildhagen, 2007; Simons-Morton y Chen, 2009).

El compromiso escolar se expresa mediante la participación en las diversas actividades escolares, las relaciones de amistad que desarrollan en el centro educativo, el establecimiento de buenas relaciones con los docentes, sentido de pertenencia e identificación con la filosofía institucional, la suscripción a las decisiones tomadas en clase y en la escuela y la aceptación de las demás personas en la institución educativa (Bilge et al., 2014; OECD, 2013; Wilms, 2000).

#### *1.5.1.1. Dimensiones del compromiso escolar*

En el estudio del compromiso escolar, los diferentes modelos propuestos en la literatura científica plantean que este tiene un carácter multidimensional, valorándose dos, tres y hasta cuatro dimensiones del mismo (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton y Thompson, 2012; Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Doll, Pfohl y Yoon, 2010; Finn y Voelkl, 1993; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, 2002). Las dimensiones más comunes son la emocional, conductual y cognitiva (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Li y Lerner, 2013). Otros investigadores han sugerido también la dimensión agéntica

(Alrashidi, Phan y Ngu, 2016; Reeve, 2012; Sinatra, Heddy y Lombardi, 2015; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac y Romero, 2016; Wang y Peck, 2013).

El *compromiso cognitivo* refiere a la dedicación de los estudiantes en el trabajo escolar, así como su consideración y disposición a aprender y realizar el esfuerzo necesario mientras estudian (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos y Greif, 2003). Implica atención y concentración de los estudiantes hacia sus aprendizajes (Hernández, 2015). Este componente del compromiso escolar recupera el uso de estrategias efectivas y personalizadas por parte de los alumnos en el aprendizaje y la autorregulación (Reeve, 2012). Entre estas estrategias de autorregulación están la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas, utilizadas en las actividades de aprendizaje (Tomás et al., 2016a). En tal sentido, el compromiso cognitivo aborda la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje, realizando el esfuerzo necesario para comprender las tareas y ejecutando los procedimientos requeridos para llevarlas a cabo, a través del dominio y desarrollo de las habilidades y destrezas vinculadas a las mismas.

El *compromiso conductual* es concebido como el conjunto de interacciones del estudiante con su entorno académico que son activas, dirigidas a metas flexibles, constructivas y persistentes (Fredricks et al., 2004; Hernández, 2015). Se define en términos de participación del alumno en el aula y las

actividades escolares, se mide por conductas observables relacionadas con el esfuerzo y el logro, tales como estar presente en la escuela y cumplir con las reglas de disciplina escolar (Appleton et al., 2008; Finn y Voelkl, 1993; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Tomás et al., 2016a).

El *compromiso afectivo*, denominado también compromiso psicológico (González, 2010) es una dimensión referida a la importancia de los vínculos afectivos en el centro educativo. El compromiso afectivo integra aspectos emocionales y sentimentales, tales como: disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión (Furlong y Christenson, 2008), interés en los desafíos escolares y voluntad para hacer el propio trabajo (Appleton et al., 2008; Jimerson et al., 2003), las respuestas positivas y negativas de los estudiantes respecto a sus docentes, compañeros, las experiencias académicas y la escuela en general (Fredricks et al., 2004). Esta dimensión, además, apunta al sentido de pertenencia o adhesión a la escuela, en función de que el estudiante pueda sentirse aceptado y valorado por compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad educativa y la aceptación de los valores y filosofía del centro educativo (Wilms, 2000).

El *compromiso agéntico* refiere a la habilidad del alumno para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo del aprendizaje (Reeve, 2012; Tomás et al., 2016a). Esta dimensión también entraña la manera de comportarse, sentir y pensar de los estudiantes (Wang y Peck, 2013), su autocontrol y

sentido de responsabilidad frente a las propias decisiones y acciones (Nie y Lau, 2009).

#### *1.5.1.2 Factores que afectan el compromiso escolar*

El compromiso escolar de adolescentes y jóvenes se ve influido por diferentes variables. Algunas variables pueden ser de tipo personal, escolar o familiar. Entre las variables personales se encuentran la edad y el género (Furrer y Skinner 2003; Maddox y Prinz, 2003; Pagani, Fitzpatrick y Parent, 2012). Diferentes investigaciones han revelado que las chicas suelen exhibir niveles más altos de compromiso conductual, emocional y del compromiso general que los chicos (Li, Lynch, Calvin, Liu y Lerner, 2011; Marks, 2000; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Wang y Eccles, 2012).

En el contexto escolar pueden afectar el ambiente escolar que presenta el centro educativo (Maddox y Prinz, 2003), el tamaño de la escuela, la manera como estructuran el seguimiento al estudiantado, el ambiente en el aula y la permanencia con el mismo maestro por más de un año (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

Los factores del contexto familiar que se vinculan con el compromiso escolar según los hallazgos de distintos investigadores están relacionados con el clima familiar, el nivel socioeconómico y la cultura de sus familias, la participación de los padres en el proceso educativo, el afecto, monitoreo y apoyo que les proporcionan a sus hijos escolares (Englund, Engeland y

Collins, 2008; Garcia-Reid, Reid y Peterson, 2005; Li et al., 2010; Maddox y Prinz, 2003, Marks, 2000; Murray, 2009; Simons-Morton y Crump, 2003; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013; Wang y Eccles, 2012).

Se ha determinado como un predictor de la permanencia en la escuela, el hecho de que los padres se involucren en los procesos académicos de sus hijos (Englund et al., 2008), al mismo tiempo que esto genera un mayor compromiso de los estudiantes en la escuela (Gonida, Kiosseoglou y Vouala, 2007; Murray, 2009) y posteriormente tener un buen proceso de transición y adaptación a la educación superior y al mundo laboral (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013; Vasalampi, Salmela-Aro, y Nurmi, 2009).

El comportamiento de la familia influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos (Suárez et. al, 2011) lo cual favorece el compromiso comportamental. De ahí, que el apoyo de las familias esté altamente vinculado con el compromiso escolar.

El apoyo de los compañeros y el sentido de compromiso de los estudiantes que integran el aula son también variables vinculadas al compromiso escolar. En tal sentido, en grupos de estudiantes comprometidos, aumenta la participación entusiasta hacia el trabajo escolar (Kinderman, 2007; Kiuru, Nurmi, Aunola y Salmela-Aro, 2009) y en grupos de estudiantes que se brindan apoyo entre sí, se ha evidenciado un buen estado



emocional y compromiso conductual (Li et al., 2010). Esta influencia del grupo clase es mayor en la adolescencia, una etapa del desarrollo donde se vuelven más complejas las relaciones de amistad y adquieren mayor valor vital para el sujeto (Li y Lerner, 2011).

La evidencia de cómo influye el apoyo de padres, docentes y compañeros en los estudiantes de secundaria, se explica a través de lo que han señalado Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat y Li (2012), respecto a que en la adolescencia los sentimientos de relación se vuelven especialmente significativos para el compromiso escolar de los estudiantes porque durante este tiempo tienen una creciente necesidad de autonomía y de estar conectados a personas importantes.

#### *1.5.1.3 El compromiso escolar en la comprensión de los procesos educativos*

El compromiso escolar ha favorecido una mayor profundización en la comprensión de diferentes fenómenos educativos, entre ellos: permanencia escolar, rendimiento académico, autoconcepto académico, clima escolar, entre otros.

El compromiso escolar, desde sus diferentes dimensiones (agéntica, cognitiva, comportamental y afectiva) ha sido vinculado a la permanencia en la escuela (Arguedas, 2010; Hernández, 2015). Además, el involucramiento promueve la competencia social y académica e influye positivamente en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, favoreciendo el

cumplimiento de las tareas propias de cada etapa escolar y el enfrentamiento de desafíos (Furlong y Christenson, 2008).

Se ha relacionado, además, el compromiso escolar con la motivación y la orientación a metas académicas (Lee, 2014; Pintrich, 2000; Tomás et al., 2016a), en tanto que los estudiantes que se encuentran más motivados por aprender, se implican más en procesamiento cognitivos profundos y en el esfuerzo ante los desafíos intelectuales que exige la escuela.

Otros autores señalan que el compromiso escolar del alumno se relaciona con el grado de satisfacción con la escuela, caracterizado por un estado de felicidad y concentración (Elmore y Huebner, 2010; Zullic, Huebner y Patton, 2011), con la satisfacción de competencia (Arguedas, 2010) y un positivo autoconcepto académico (Borges, 2015; Linnakylä y Malin, 2008; Hernández, 2015).

#### *1.5.1.4 El compromiso escolar como predictor del logro académico*

Diversos estudios han comprobado que el compromiso escolar está relacionado con el desempeño y el éxito académico de los estudiantes. En tal sentido, Dogan (2015) concluyó que el compromiso cognitivo es un predictor de los resultados académicos. Lee (2014) aportó evidencia sobre el papel predictivo que el compromiso emocional, el conductual y el cognitivo tienen sobre el rendimiento en la lectura. Otros autores mostraron que las diferentes dimensiones del compromiso

escolar (cognitiva, conductual, afectiva y agéntica) están relacionadas con el éxito académico, en función de los resultados, del desempeño en los estudios y la trayectoria educativa (Dotterer y Lowe, 2011; Li y Lerner, 2013; Mo y Singh, 2008; Perry, Liu y Pabian, 2010; Reeve, 2012; Wang y Holcombe, 2010).

La valoración del compromiso escolar en el estudio del éxito académico del estudiantado ha arrojado significativos resultados (Simons-Morton y Chen, 2009) evidenciándose una relación favorable entre estos (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Como valoran diferentes modelos analizados en el estudio de estas variables, el éxito académico y el compromiso generalmente forman un continuo, por lo que estudiantes con alto rendimiento académico y experiencias de éxito académico típicamente exhiben alto compromiso conductual y emocional (Li y Lerner, 2011) y un compromiso general con el trabajo escolar (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012), lo cual a su vez se convierte en un predictor del logro académico (Ladd y Dinella, 2009; Li et al., 2010; Sirin y Rogers-Sirin, 2004). A su vez, las experiencias que implican alto desafío y competencia están positivamente asociadas con el compromiso escolar (Park et al., 2012; Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheiner y Shernoff, 2003).

La asociación compromiso-éxito escolar incide más allá de la escuela, por lo que diferentes estudios han determinado la posibilidad de predicción de un adecuado compromiso escolar y una experiencia escolar exitosa en resultados educativos a largo

plazo, como la finalización de los estudios universitarios y también unas mejores oportunidades para conseguir empleo (Motti-Stefanidi, Masten y Asendorpf, 2015; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Además, suelen reportar un mayor bienestar y satisfacción con la vida (Lewis, Huebner, Malone y Valois, 2011; Salmela-Aro y Upadyaya, 2013). Por el contrario, estudiantes de secundaria que no viven experiencias de éxito académico es más probable que experimenten desempleo, uso de sustancias y delincuencia en su desarrollo adulto (Chase et al., 2014; Chavez, Oetting y Swaim, 1994; Henry, Knight y Thornberry, 2012).

### **1.5.2 Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Nisbet y Shuck-Smith, 1987; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010), para la obtención de conocimiento (Dumford, Cogswell y Miller, 2016). Estas implican una serie de procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz y Hernández, 2010; Roux y Anzures, 2015). Las estrategias de aprendizaje implican una regulación del

propio aprendizaje, guiados por procesos metacognitivos, acción estratégica y motivación para aprender (Barca-Lozano et al., 2012; Chika, Chikaodinaka y Okafor, 2015).

En el contexto educativo, el uso de estrategias de aprendizaje es parte de las competencias esperadas en los estudiantes, ante la necesidad de que puedan regular sus procesos de construcción de conocimientos a partir de los objetivos y metas de aprendizajes esperados. En este sentido, para Barca, Peralbo, Porto, Barca y Santorum (2013) una definición integradora de estrategias de aprendizaje pasa por considerarlas como aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar, así, la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información.

#### *1.5.2.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje*

Existen diferentes categorías y tipos de estrategias de aprendizaje en la literatura científica, entre ellas, estrategias de elaboración, organización, monitoreo, registro de información, organización del entorno, búsqueda de ayuda, entre otras (Beluce, Oliveira, 2018). Siguiendo la clasificación clásica de Dansereau (1985), algunos autores distinguen entre *estrategias primarias*, utilizadas para operar sobre el material textual directamente, tales como las estrategias de comprensión, memorización, etc. y *estrategias de apoyo*, utilizadas para mantener un adecuado estado para el aprendizaje, como las

estrategias de concentración, motivación, etc. (García, 2011; Mayor, Suengas y González, 1993; Romero y Lavigne, 2011).

Otra clasificación utilizada con frecuencia es la que organiza las estrategias de aprendizaje siguiendo el proceso de adquisición de conocimientos sugerido por la teoría del procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin, 1968; Craik y Lockhart, 1972; Jiménez, 2016; Minotta, 2017; Nisbet y Shuck-Smith, 1987) y el enfoque instruccional (Bernard, 1993; Genovard y Gotzens, 1990; Góngora y Martínez, 2012). Estos enfoques sostienen que el conocimiento tiene lugar a través de la acción de tres procesos básicos: adquisición, codificación y recuperación. En tal sentido, en la literatura científica se identifican diferentes investigaciones que estudian las estrategias de aprendizaje distinguiendo los siguientes tipos: *estrategias de adquisición, codificación, recuperación de la información y estrategias de apoyo* (Barca et al. 2013; De la Fuente y Justicia, 2003; Gallego y Román, 2008; Rossi et al., 2010; Ulstad, Halvari, Sorebo y Deci, 2018).

Otra clasificación muy referida es la que organiza las estrategias utilizadas en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje en dos tipos de estrategias de aprendizaje: *las cognitivas y las metacognitivas* (Beluce y Oliveira, 2018; Beltrán, 2002; Díaz y Hernández, 2010; Echeverría, 2012; Romero y Lavigne, 2011; Oliveira, Boruchovitch y Santos, 2011). En el presente estudio, se parte de esta clasificación para

valorar las estrategias utilizadas por los estudiantes participantes.

Las *estrategias cognitivas* son aquellas que permiten la organización, el almacenamiento y el procesamiento de la información y son concebidas como las estrategias que ayudan a los estudiantes a recuperar y procesar la información de la memoria de manera más eficiente (Perassinoto, Boruchovitch y Bzuneck, 2013). De manera específica, se encuentran las estrategias de prueba, elaboración y organización de la información.

Las estrategias de prueba diseñan técnicas para repetir o ensayar información (Oliveira et al., 2011), seleccionando, transformando y transmitiendo la información desde el ambiente al registro sensorial y luego llevándola a la memoria a corto plazo (Gallego y Román, 2008). De esta manera, juegan un papel destacado en la activación y selección de los recursos cognitivos, en su orientación hacia y focalización en la estimulación relevante, en su distribución según las demandas de la tarea en cada momento, en el mantenimiento o cese de su actividad, así como en la variación de la orientación e intensidad de la misma (Tejedor, González-González y García, 2008).

Las estrategias de elaboración implican la articulación o conexión entre el nuevo contenido y el conocimiento previo, integrando la información en estructuras cognitivas (Oliveira et al., 2011). Estas estrategias posibilitan el paso de información

desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Gallego y Román, 2008).

Las estrategias de organización están relacionadas con las acciones que realiza el alumno para distinguir las partes del contenido y establecer vínculos semánticos entre ellas (Oliveira et al., 2011). Cuando se hace uso de estas estrategias, se modifica y manipula la información que ingresa al sistema nervioso central, se establecen relaciones con recuerdos previos, se clasifica o categoriza la información que se presenta al sujeto, siendo capaz de tomar decisiones, inhibir estímulos, reformular recuerdos, resolver tareas y trabajar los datos (Del Valle y Urquijo, 2015).

Las *estrategias metacognitivas* son macroestrategias que permiten planificar, monitorear y regular el aprendizaje. Boruchovitch y Santos (2015) plantean que son estrategias más complejas porque implican el control de las acciones mentales de los estudiantes para autorregular su propio aprendizaje. Las estrategias de planificación permiten la estructuración de los objetivos que se abordarán en el proceso de estudio; las estrategias de monitoreo contribuyen a dar seguimiento a la eficacia con que se aprende el contenido propuesto o se logra la meta de aprendizaje y las estrategias de regulación ayudan a los estudiantes a valorar, analizar y actuar frente a su conducta en el proceso de estudio, ajustando los aspectos que se consideren necesarios a los fines del proceso seguido (Oliveira et al., 2011).



### 1.5.2.2 *Las estrategias de aprendizaje en el desempeño académico*

El proceso de aprendizaje es el centro de las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas y este a su vez es considerado un proceso complejo (Walker y Greene, 2009). De ahí que ciertas habilidades y las estrategias que se utilizan para el aprendizaje han sido identificadas como críticamente importantes para que el estudiantado tenga éxito en la escuela (Hattie, Biggs y Purdie, 1996; Masten y Coatsworth, 1998; Wang, Haertel, y Walberg, 1994). El uso de estrategias de aprendizaje favorece que los estudiantes puedan tener control a nivel cognitivo y comportamental de sus procesos de aprendizaje y esto deriva en un buen rendimiento académico (Zimmerman y Schunk, 2001).

Entre las habilidades que han sido identificadas en la literatura científica como favorecedoras de competencia social y éxito académico se encuentran las referidas a *estrategias cognitivas y metacognitivas*: fijación de objetivos, control de progreso, autoevaluaciones, uso efectivo de estrategias para aprender (Brigman et al., 2015; Wigfield, 1994). También se encuentran las *habilidades sociales* referidas a habilidades para la relación interpersonal, la resolución de problemas sociales y el trabajo en equipo (Brigman et al., 2015; Greenberg et al., 2003). Además, otro grupo importante es el de las estrategias vinculadas a la *autogestión*: planificación a largo plazo, gestión

de la atención, la motivación y las emociones (Brigman et al., 2015; Wigfield y Cambria 2010).

La perspectiva de análisis de las estrategias de aprendizaje en la valoración del éxito académico, se ha visto afectada por diferentes factores. Como señalara Soler (2015), en muchos casos se reduce la concepción del éxito escolar a las calificaciones y no se valoran los conocimientos de los estudiantes ni su uso en contexto. De ahí que el éxito escolar generalmente se ha medido con rendimiento académico, a partir de los puntajes de exámenes, calificaciones académicas y tasas de graduación a tiempo (Annunziata, Hogue, Faw y Liddle, 2006; Finn y Rock, 1997). Además, como explican Brigman et al. (2005), instrumentos que miden de manera crítica las habilidades fundamentales de aprendizaje y las estrategias son limitados. Según Brown y Trusty (2005) una de las limitaciones de la escuela ha sido justamente la falta de validez y los instrumentos confiables que miden las habilidades, estrategias y atributos personales asociados al éxito académico.

Diferentes investigaciones establecen que las estrategias de aprendizaje tienen una correlación positiva con la percepción de éxito académico, la satisfacción y el rendimiento académico, pues permiten la propia regulación del proceso de aprendizaje (Barca et al., 2015; Chika et al., 2015; Roux y Anzures, 2015; Torrano y Soria, 2016).

Los estudiantes que no utilizan estrategias cognitivas de aprendizaje, suelen tener una menor reflexión sobre el

aprendizaje, no logran relacionar lo estudiado con su aplicación en la vida cotidiana y tienen menor éxito en las tareas escolares (Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo y Valle, 2014). Al mismo tiempo, estudiantes con un perfil estratégico deficiente por sus limitaciones en el uso de estrategias de aprendizaje, tienen un menor rendimiento académico (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007). En tal sentido, Diseth y Kobeltvedt (2010) encontraron una correlación positiva del eficiente desempeño académico con el uso de estrategias de aprendizaje.

De manera específica, las estrategias de adquisición, han sido ampliamente vinculadas al rendimiento académico (Álvarez, González-Castro, Soler, González-Pienda y Núñez, 2004; Berwid et al., 2005), puesto que cuando algunas dificultades se presentan en el uso de estrategias atencionales, tales como: incompetencia para seleccionar la información relevante, incapacidad para focalizar y concentrarse, inhabilidad para mantener la atención durante el tiempo requerido, el procesamiento de la información puede verse mermado y con él, el aprendizaje y el rendimiento académico (Capdevila-Brophy, Artigas-Pallarés y Obiols-Llandrich, 2006; Tejedor et al., 2008).

De acuerdo con Del Valle y Urquijo (2015), los sujetos que utilicen con mayor frecuencia estrategias semánticas en el proceso de codificación, tenderán a presentar desempeño académico más eficiente, representado por mayor cantidad de materias cursadas y aprobadas, mayor cantidad de exámenes finales rendidos, mejores calificaciones y mejor regularidad.

Pues estos autores confirmaron que el uso de estrategias de codificación mnésica de tipo semántico favorece el recuerdo y el reconocimiento, habilidades fundamentales y básicas del aprendizaje académico.

En tal sentido, los alumnos que utilizan de forma frecuente y adecuada las estrategias de aprendizaje para codificar la información tienen un rendimiento académico más eficiente (Corpas Arellano, 2008; Packiam, Gathercole, Willis y Adams, 2004).

El uso eficaz de estrategias de aprendizaje también impacta en la propia percepción de éxito académico, en el autoconcepto y en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de competencia y autonomía. En tal sentido, diferentes estudios indican que, en el procesamiento de información y comprensión del conocimiento académico, el uso de estrategias permite mejoras significativas en el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a fortalecer su percepción de competencia y su autonomía en la toma de decisiones (Beluce y Oliveira, 2015; Perassinoto et al., 2013).

### **1.5.3 Hábitos de estudio**

Diversos estudios han sugerido una relación positiva entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico del estudiantado (Alzahrani, Soo y Tekia, 2018; McManus et al., 1998; Wenger, Hobbs, Williams, Hays y Ducatman, 2009). De

ahí su importancia para la comprensión de los factores vinculados al éxito académico de los estudiantes de secundaria.

#### *1.5.3.1. Conceptualización de los hábitos de estudio*

En el abordaje de la temática de hábitos de estudio se utiliza una variedad de términos de manera indistinta. Es común el uso tanto de hábitos de estudio, como de técnicas de estudio, métodos de estudio, estrategias de estudio, o simplemente se utiliza el término estudiar (Caldepvila y Belmunt, 2016). La presente investigación asume los hábitos de estudio de forma integral, incorporando las técnicas, métodos y la organización para el estudio. En tal sentido, se valoran los aspectos de: organización y planificación para evitar retraso en las tareas, los métodos de trabajo o de estudio y sus técnicas.

Los hábitos de estudio constituyen tendencias de aprendizaje que permiten a los estudiantes su trabajo académico personal (Alzahrani, et al., 2018). Los hábitos de estudio implican un modo de actuación constante a través del cual, los estudiantes interactúan con los nuevos saberes, a través del trabajo intelectual exigido por los entornos educativos para la construcción del aprendizaje (Guirao, 2013; Nunes y Macedo, 2013; Vasconcelos, Praia y Almeida, 2005). En tal sentido, se refieren al uso consciente y útil de habilidades cognitivas, acciones para maximizar el aprendizaje de conocimientos, las habilidades para una tarea determinada y un conjunto de condiciones para organizar el estudio (Cardelle-Elawar y Nevin

2003). Implican las rutinas de estudio sólidas que incluyen con qué frecuencia un estudiante participa en sesiones de estudio, repasa el material, se autoevalúa, ensaya y estudia en un ambiente propicio (Crede y Kuncel, 2008).

Los hábitos de estudio pueden implicar una actuación sistemática o desordenada, eficiente o improductiva (Ayodele y Adebisi, 2013). En tal sentido, pueden existir buenos o efectivos hábitos de estudio y malos o inefectivos hábitos de estudio (Younes y Khandai, 2015).

Los buenos hábitos de estudio producen un rendimiento académico positivo mientras que si son ineficientes los hábitos de estudio pueden llevar a una falla académica (Ayodele y Adebisi, 2013). Los hábitos de estudio efectivos y el uso eficaz del tiempo se relacionan positivamente con el egreso oportuno de los estudiantes en la educación secundaria (Suh y Suh, 2006). Los buenos hábitos de estudio incluyen ser organizado, tomar notas en clases, prestar atención en clases y trabajar cada día en los contenidos de las clases. Mientras que los malos hábitos se relacionan con la distracción en clases, no hacer las tareas ni estudiar fuera de la escuela, ver mucha televisión o jugar video juegos diariamente en detrimento del tiempo de estudio (Younes y Khandai, 2015).

### *1.5.3.2. Dimensiones de los hábitos de estudio*

Los hábitos de estudio pueden implicar diferentes dimensiones del proceso de estudio (Baquiran, 2011; Brown y Holtzman, 1984; Crede y Kuncel, 2008; Hurlburt, Kroeke y Gade, 1991): evitación de la demora o prontitud para completar y los métodos y/o técnicas de estudio.

*La evitación de la demora o prontitud para completar*, constituye una medida del grado en que un estudiante es puntual para completar las tareas y es eficiente en la gestión del tiempo (Baquiran, 2011; Hurlburt et al., 1991). Los estudiantes con alto rendimiento académico planean cuándo estudiarán, se organizarán en momentos constantes del día y generalmente nunca postergarán su sesión de estudio (Cerna y Pavliushchenko, 2015). Mientras que los estudiantes con hábitos de estudio desfavorables en cuanto a la evitación del retraso en los estudios manifiestan conductas como estudiar solo las partes más fáciles de la lección, distraerse soñando despiertos o pensando en planes futuros, perder demasiado tiempo hablando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo televisión, yendo al cine, etc. (Baquiran, 2011).

En esta dimensión, se han identificado diferencias en función del género, siendo las chicas las que presentan mejor gestión del tiempo de estudio, que los chicos (Alzahrani et al., 2018).

*El método de trabajo* constituye una medida de habilidades de estudio efectivas ante las demandas educativas

(Baquiran, 2011; Hurlburt et al., 1991). Esto incluye tomar notas en clase y revisarlas en el estudio personal, buscar diferentes fuentes, resumir y/o reelaborar las clases haciendo uso de organizadores gráficos, utilizar mnemotecnias, entre otros (Brown y Holtzman, 1984; Hurlburt et al., 1991).

Los alumnos con bajo rendimiento con frecuencia utilizan técnicas poco efectivas, como memorizar reglas gramaticales, términos y fórmulas sin comprenderlas realmente, tienen dificultades para expresarse y para comprender gráficos y tablas en una tarea de lectura y dudan en preguntar al profesor para una explicación más detallada sobre una tarea que no está clara para ellos (Baquiran, 2011).

Otras dimensiones de los hábitos de estudio hacen referencia al tiempo dedicado al estudio (Nonis, 2006) y el ambiente o características del espacio y momento de estudio (Crede y Kuncel, 2008).

El *tiempo de estudio* implica cuándo y por cuánto tiempo estudian y descansan los estudiantes (Cerna y Pavliushchenko, 2015) y las interrupciones que pueden tener durante este período (Alzahrani et al., 2018). Es un factor importante a tener en cuenta al evaluar el rendimiento académico ya que el proceso de aprendizaje se relaciona con cuándo y por cuánto tiempo el estudiante está expuesto al material de aprendizaje en labores de auto-estudio (Cerna y Pavliushchenko, 2015; Nonis, 2006). Los estudiantes con mejor rendimiento en los exámenes suelen



iniciar sus estudios de manera anterior en el tiempo, que los estudiantes con bajos resultados (Alzahrani et al., 2018).

El entorno o ambiente de estudio incluye las características que se organizan y seleccionan en el lugar de estudio, vinculadas al espacio físico, luz, ruido y la presencia o no de personas (Cerna y Pavliushchenko, 2015).

#### *1.5.3.3. El papel de los hábitos de estudio en el logro académico*

Diversas investigaciones han ofrecido evidencia de la influencia que los hábitos de estudio tienen sobre la capacidad de aprendizaje, pues estarán presentes en los procesos de organización y planificación del aprendizaje, pudiendo regular sus acciones hacia los objetivos y metas académicas (Alzahrani et al., 2018). En este mismo orden, Nunes y Macedo (2013) identificaron que los hábitos de estudio ayudan al proceso de autorregulación y consecuentemente al aprendizaje. Los estudiantes que tienen buenos hábitos de estudio se desenvuelven con autonomía intelectual y tienen iniciativa para buscar nuevos conocimientos. De aquí que se ha identificado una asociación significativa de los hábitos de estudio con las estrategias metacognitivas de aprendizaje (Ozsoy, Memis y Temur, 2009, Mashayekhi et al., 2014).

Los hábitos de estudio asumidos por los estudiantes durante sus años de escolaridad también están relacionados con su rendimiento académico en las diferentes asignaturas curriculares (Olutola, Olatoye y Olatoye, 2016). Distintas

investigaciones señalan cómo en contenidos curriculares que pueden representar mayor grado de complejidad en las matemáticas, los estudiantes con buenos hábitos difieren significativamente de aquellos con hábitos deficientes (Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007; Leong, Yap, y Tay, 2013; Odiri, 2015). También se ha identificado esto en áreas como la lectura, la literatura (Rodrigo, Greenberg y Segal, 2014) y Ciencias Naturales (Vasconcelos et al., 2005).

Otro hallazgo interesante es el obtenido por Bilge et al. (2014), quienes identificaron en estudiantes de secundaria con adecuados hábitos de estudio, mayores niveles de compromiso escolar. Además, se fomenta la motivación y la autodeterminación (SEP, FLACSO, 2014).

En adición a estos aspectos, se ha encontrado que la ausencia de buenos hábitos de estudio, independientemente del tipo de institución (pública o privada) puede generar bajos índices de desempeño académico (Nunes y Macedo, 2013).

Otros hallazgos respecto a los factores personales y los hábitos de estudio, han evidenciado que existen diferencias en función del género. Se han identificado diferencias significativas entre chicas y chicos, siendo las estudiantes las que reflejan un mejor establecimiento de hábitos de estudio (Aluja y Blanch, 2004; Brown y Holtzman, 1984; Capdevila y Belmmunt, 2016; Grabill et al., 2005; Houtte, 2004; Ossai, 2012; Ozsoy et al., 2009).

#### **1.5.4 Autoconcepto académico**

El *autoconcepto* es el resultado de procesos de autoevaluación, por lo que se constituye en una actividad reflexiva del sujeto (García y Musitu, 2014). Rosenberg (1979) lo define como “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (p. 21). El autoconcepto, entendido desde esta perspectiva, representa la concepción que uno tiene de sí mismo (García y Musitu, 1999).

El autoconcepto a menudo tiende a utilizarse como sinónimo de la autoestima. De hecho, como señalan García y Musitu (2014) determinados autores abogan por una no diferenciación entre uno y otro. Desde el presente estudio el autoconcepto y la autoestima se asumen como dos constructos diferenciados, integrando el uno la dimensión cognitiva-el autoconcepto- y el otro, la afectiva- la autoestima-de una misma realidad (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009).

El autoconcepto ha sido estudiado desde diversos ámbitos de la Psicología, desde los cuales se ha indicado su correlación con el bienestar personal de los sujetos (Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011). Esta asociación resulta relevante en el campo educativo (Gargallo et al., 2009), en donde las y los estudiantes se conciben a ellos mismos atendiendo a sus competencias, sus estrategias, estilos de aprendizajes, logros y fracasos escolares, lo cual les lleva a generar unas expectativas sobre su éxito académico.

El autoconcepto puede ser entendido desde una perspectiva unidimensional o multidimensional. En el presente estudio, se asume la segunda, al entenderlo como un constructo que entraña una complejidad ineludible (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000), desde el cual la persona piensa de sí misma en sus diferentes dimensiones de vida. Al respecto, García y Musitu (2014) presentan las siguientes dimensiones: autoconcepto físico, académico, emocional, social y familiar.

De manera específica, en el presente estudio se valora *el autoconcepto académico*, el cual, constituye la representación mental que el estudiante tiene de sí mismo en el hecho educativo, de sus habilidades para los procesos de aprendizaje en un contexto formativo y el dominio académico de las diferentes asignaturas educativas (Miras, 2004; Valentine, DuBois y Cooper, 2004).

#### *1.5.4.1 El autoconcepto y el logro académico*

El autoconcepto académico está altamente relacionado con el rendimiento académico (Barca et al., 2013; Gargallo et al., 2009; Hernández, 2015) y el éxito escolar (Brunner et al., 2010; Marsh y Yeung, 1997; Valentine et al., 2012). Según explica la literatura científica al respecto, el autoconcepto académico y el logro académico se refuerzan mutuamente, y cada uno conduce a ganancias en el otro (Marsh y Martin, 2011). De esta manera, “el logro académico podría influir en el autoconcepto y

viceversa, las diferencias en el autoconcepto podrían estimular o desestimar los esfuerzos de logro” (Grum y Musek, 2001, p.6).

Arancibia, Maltes y Alvares (1990) señalan que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo, tendrá mayores posibilidades de éxito al enfrentarse a tareas que un estudiante que piensa que no es capaz. A la vez, Moreano (2005) sostiene que conforme un estudiante vaya logrando un buen desempeño académico, tendrá una imagen positiva de sí mismo y sostendrá posibilidades de éxito a futuro.

En los años de adolescencia, la interdependencia entre el éxito académico y el autoconcepto se vuelve cada vez más importante debido a que tanto los logros académicos como la formación del autoconcepto desempeñan un papel importante en este período de la vida del individuo (Grum y Musek, 2001). En esta construcción del autoconcepto académico, las influencias del ambiente y, en forma especial, del docente en la formación del autoconcepto y de las atribuciones causales de éxito escolar, van a ser determinantes (Moreano, 2005).

Algunas variables que están relacionadas con esta valoración de sí mismos y que pueden a su vez contribuir con el logro académico, son el compromiso escolar, las actitudes hacia la escuela y el uso de estrategias de aprendizaje. En tal sentido, el autoconcepto académico correlaciona con el compromiso escolar, puesto que el estudiante que se enfrenta a fracasos escolares continuamente, va perdiendo el autoconcepto académico positivo, y en consecuencia, va mermando su

compromiso escolar (Arguedas, 2010). De manera específica, se ha determinado que una autopercepción positiva predice un mayor compromiso conductual, cognitivo y emocional (Brunner et al., 2010; Dupont, Connors y Westbrook, 2014). Además, incide significativamente en las actitudes del estudiante hacia la escuela (Green et al., 2012).

Otro aspecto a destacar es que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje (Núñez et al., 1998), puesto que cuanto mayor sea el autoconcepto de los estudiantes más estrategias de aprendizaje utilizan, las cuales les facilitan un mejor procesamiento de la información. Esto coincide además, con lo señalado por Monereo (1994) cuando afirma que “la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto” (p. 83) y viceversa. Es decir, existe correlación entre el autoconcepto académico y la utilización de estrategias de aprendizaje (Barca et al., 2013).

El autoconcepto académico, además, está relacionado con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de competencia y autonomía, debido a que un autoconcepto positivo genera sentimientos de competencia y confianza en uno mismo (Marsh y Craven, 2006; Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006). Esta autoconfianza, mejora la manera de asumir los procesos educativos y puede posibilitar el logro académico.

### 1.5.5 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas

#### 1.5.5.1. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan: Las necesidades de competencia, relación y autonomía

La literatura científica en torno a las necesidades psicológicas básicas ha ido cambiando, ampliándose y adoptando diferentes posturas. En tal sentido, una teoría de gran respaldo es la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Esta teoría plantea que toda persona requiere satisfacer las necesidades fundamentales de *autonomía*, *competencia* y *relación*.

Cuando se satisfacen las necesidades básicas entonces la persona tiene una mayor motivación, un funcionamiento óptimo y bienestar psicológico (Decy y Ryan, 2000; Nie y Lau, 2009; Reeve, 2012).

La necesidad de *competencia*, implica la necesidad que tiene el individuo de sentirse eficaz y capaz de la realización de tareas en los niveles de dificultad presentados (Borges, 2015; Ryan y Deci, 2002).

La necesidad de *relación* está referida a la necesidad del sujeto por sentirse conectado, con el apoyo o cuidado de otras personas (Collie et al., 2016; Ryan y Deci, 2002).

La necesidad de *autonomía* constituye la necesidad de sentir que los resultados del comportamiento son provenientes de una acción auto-determinada y no fruto de la influencia o control de fuerzas externas (Borges, 2015; Ryan y Deci, 2000).

La satisfacción de la necesidad de autonomía es de gran importancia durante la adolescencia (Assor, 2012).

#### *1.5.5.2 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas y logro académico*

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en los escolares evidencia resultados positivos en términos del logro académico (Collie et al., 2016; Jang, Kim y Reeve, 2012).

La satisfacción de la necesidad de competencia en el contexto escolar ha sido correlacionada con la motivación intrínseca (Johnston y Finney, 2010). Además, tiene efecto predictor en el comportamiento pro-social (Gagné, 2003) y se correlaciona de manera positiva con el compromiso escolar (Hernández, 2015; Reeve, 2012).

En cuanto a la necesidad de relación, según Fredericks et al. (2004) los estudiantes estarán más comprometidos si se satisfacen sus necesidades de relación. Además, tienen una mayor satisfacción por la escuela y sentido de pertenencia con la institución escolar (Nie y Lau, 2009).

En lo concerniente a la necesidad de autonomía, se ha determinado que los estudiantes que actúan autónomamente cuando estudian para satisfacer su curiosidad, se comprometen en las tareas escolares (Reeve, 2013), tienen una mejor disposición, disfrutan del trabajo académico (Ryan y Connell, 1989) y pueden mantenerse más tiempo en la escuela (Vallerand, Fortier y Guay, 1997).



La percepción de los estudiantes de la satisfacción de sus necesidades básicas ha sido considerada como un predictor de ajuste educativo, espontaneidad, compromiso escolar y logro académico (Ratelle y Duchesne, 2014). Las necesidades psicológicas básicas se constituyen en un factor motivador que ayuda a los estudiantes a participar de manera activa y tener compromiso con sus estudios (Talley, Kocum, Schlegel, Molix, y Bettencourt, 2012).

Estudiantes que no tienen satisfechas sus necesidades psicológicas básicas ven afectado su rendimiento académico. Así, estudiantes que se sienten incompetentes, no tienen confianza en sí mismos y tampoco se sienten autónomos, lo cual puede generar situaciones de ansiedad en la vida escolar, al momento de presentar asignaciones o tomar exámenes (Mehdipour, Gholamali y Hejazi, 2016).

Según señalan Zimmer-Gembeck y Collins (2003) los adolescentes intentan satisfacer sus necesidades cada vez más. Esta satisfacción genera una sensación de autonomía, relación y competencia que puede mejorar los resultados académicos de los estudiantes y su participación escolar (Mehdipour et al., 2016). Los estudiantes, entonces, realizan sus asignaciones escolares con entusiasmo y disminuye la ansiedad ante los exámenes (Hejazi, Tabatabaai, Lavasani y Moradi, 1993).

## **1.5.6 Satisfacción con la escuela y actitud hacia el estudio**

### *1.5.6.1 Satisfacción con la escuela*

El espacio en el que viven las personas, su entorno cercano, se convierte en un elemento vital para su desarrollo integral. En el caso de la satisfacción del estudiante con su contexto escolar, se ha determinado que constituye un factor esencial para el éxito académico (Korobova y Starobin, 2015).

La satisfacción escolar ha sido definida como una evaluación cognitiva de carácter subjetivo que representa la percepción de los estudiantes de la calidad de su vida escolar (Baker et al., 2003). Según señalan diferentes estudios, la satisfacción escolar es mayor en los estudiantes de educación primaria y la insatisfacción escolar es una de las causas más comunes de abandono escolar (Elmore y Huebner, 2010; Nickerson y Nagle, 2004).

La satisfacción con la escuela ha estado asociada a diversas variables psicológicas importantes, como la esperanza (Huebner y Gilman, 2003), el locus de control (Huebner, Ash y Laughlin, 2001), la autoestima (Karatzias, Power, Flemming, Lennan y Swanson, 2002), la satisfacción de la vida global y las relaciones interpersonales (De Santis-King, Huebner, Suldo y Valois, 2006). Además, ha presentado correlaciones positivas con el apoyo de padres y compañeros en el contexto educativo (De Santis-King et. al, 2006), puesto que diferentes

investigaciones sugieren que las relaciones seguras entre padres y alumnos puede proporcionar un recurso psicológico que los niños lleven consigo a nuevos entornos, como la escuela (Elmore y Huebner, 2010; Furrer y Skinner, 2003).

La satisfacción con la escuela puede ser predictora de compromiso escolar (Ladd, Buhs y Seid, 2000), lo cual puede influir en el comportamiento de participación del estudiante (Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian, 2008). Según Elmore y Huebner (2010) la satisfacción con la escuela puede determinar el comportamiento de los adolescentes relacionado con la escuela, sobre todo, los comportamientos de abstinencia, lo que según estos autores puede indicar, que la satisfacción escolar puede tener mayor efecto predictivo para algunos comportamientos problemáticos que para otros.

En los aspectos demográficos, los estudios no revelan asociaciones significativas con la satisfacción escolar, en función de género, edad o nivel socioeconómico (Elmore y Huebner, 2010), aunque en distintos estudios las estudiantes reportan tener niveles más altos de satisfacción escolar que los chicos (Huebner, Drane y Valois, 2000; Nickerson y Nagle, 2004; Verkuyten y Thijs, 2002).

En función del éxito y la satisfacción con la escuela, se ha encontrado que la satisfacción con la docencia es más alta en los grupos estudiantiles con mayor porcentaje de éxito académico (medido como tasa de aprobación) (Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, 2007). Además, las atribuciones de éxito

académico de los estudiantes repercuten de manera significativa en el rendimiento académico, con el cual se ha encontrado una correlación significativa (Moreano, 2005).

#### *1.5.6.2 Actitudes educativas*

Las actitudes escolares constituyen la disposición cognitiva (conocimientos y creencias), afectiva (sentimientos y preferencias) y conductual (intenciones o acciones manifiestas) hacia las tareas y actividades académicas (Hernández et. al, 2011). Las actitudes hacia la escuela han resultado aspectos claves como predictores de éxito futuro en los escolares (Zhou et al., 2008), puesto que contribuyen con el esfuerzo y perseverancia de los estudiantes frente a los retos educativos y son predictoras del compromiso escolar (Rodríguez-Izquierdo, R., 2015).

Las actitudes en el contexto educativo pueden dirigirse hacia diferentes aspectos: las disciplinas que se estudian, los contenidos específicos de éstas, los profesores, el aprendizaje, la estructura y tamaño del grupo, los cursos y su dinámica así como diversos aspectos de la clase, tales como la disciplina escolar, los métodos de enseñanza que se emplean, las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros (Gutiérrez, 2015). De su parte, los autores Gargallo et al. (2007) propusieron diferentes factores o dimensiones de las actitudes escolares: actitud hacia el aprendizaje, valoración o gusto por el trabajo en equipo y

atribuciones internas en las que se entiende que los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo.

La actitud que asumen los alumnos ante el proceso educativo, les permite o imposibilita abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje y valorar su aprendizaje como parte de su desarrollo personal (Hernández et. al, 2011). Toda la comunidad educativa contribuye con la formación de esta actitud y la misma será base para procesos motivacionales y el compromiso escolar.

Las actitudes pueden evidenciar una dirección positiva o negativa (favorable o desfavorable) hacia el estudio. Vallejo (2011) señala que cuando estas ejercen una influencia positiva, son denominadas actitudes deferentes y preferentes, mientras, las que tienen una influencia negativa son llamadas actitudes interferentes. Una actitud positiva favorece el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes.

La literatura científica ha evidenciado que los estudiantes que generalmente tienen actitudes negativas hacia los docentes, en sus métodos de trabajo y la gestión de la clase, suelen tener un menor rendimiento que el resto, convirtiéndose así en un predictor negativo del rendimiento académico (Baquiran, 2011; Crede y Kuncel, 2008). Estos estudiantes suelen pensar que a sus maestros les gusta ejercer su autoridad demasiado, les perciben rígidos y de mentalidad estrecha, creen que sus maestros no dan suficiente explicación y sienten que los maestros son arrogantes y engreídos (Baquiran, 2011).

## 1.6 Objetivos e hipótesis

Con base en la literatura científica consultada respecto al éxito y el rendimiento académico y sus variables relacionadas en estudiantes de secundaria, la presente investigación asume los siguientes objetivos:

1. Determinar las características psicométricas de los cuestionarios del estudio.
2. Analizar cómo afectan al éxito y al rendimiento académico distintas variables contextuales: apoyo padres, compañeros y docentes, zona de residencia, sector educativo, calidad del centro educativo, nivel de estudio de los padres, pertenencia a grupos juveniles, práctica deportiva, sexo y edad.
3. Analizar cómo afectan al éxito y al rendimiento académico distintas variables personales: estrategias de aprendizaje, hábitos y actitudes de estudio, compromiso escolar, autoconcepto académico, satisfacción escolar y necesidades psicológicas básicas.
4. Evaluar un modelo procesual-predictivo del éxito y el rendimiento académico.
5. Valorar la adecuación de una definición amplia de logro académico.

Se parte de las siguientes hipótesis:

1. El éxito académico y el rendimiento académico están directamente relacionados con las siguientes variables personales: a) el uso efectivo de estrategias cognitivas y de apoyo al aprendizaje (Brigman et al., 2015; Wigfield, 1994; Zimmerman y Schunk, 2001), b) el establecimiento de hábitos de estudio útiles (métodos de trabajo y evasión o evitación del retraso) (Alzahrani et al., 2018) y actitudes favorables hacia el estudio (Zhou et al., 2008), c) el compromiso escolar (Ladd y Dinella, 2009; Li et al., 2010; Simons-Morton y Chen, 2009; Sirin y Rogers-Sirin, 2004; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), d) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía (Collie et al., 2016; Jang et al., 2012), e) el autoconcepto académico (Brunner et al., 2010; Marsh y Yeung, 1997; Valentine et al., 2012) y f) la satisfacción escolar (Korobova y Starobin, 2015).

2. El éxito académico y el rendimiento académico se verán afectados, de manera indirecta, por las siguientes variables contextuales:

- a. El sexo, evidenciándose mayor éxito y rendimiento académico a favor de las chicas (Pomerantz et al., 2002; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).
- b. La zona de residencia, evidenciando mayor éxito y rendimiento académico los estudiantes que provienen de zonas con mayores posibilidades socioeconómicas (Córdoba et al., 2011; Hanushek y Woessmann, 2010;

Manison, 2015). En el presente estudio se espera, en tal sentido, mayor logro académico en los estudiantes de zonas urbanas.

- c. La calidad educativa del centro al que pertenecen, teniendo mayor éxito y rendimiento académico los estudiantes que pertenecen a centros educativos con procesos más cualificados (Dotterer y Lowe, 2012; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).
- d. La pertenencia a grupos juveniles, evidenciando mayor éxito y rendimiento académico los que forman parte de asociaciones juveniles como parte de sus actividades sociales (Li, et al., 2008; Li, 2010).
- e. La práctica deportiva, evidenciando mayor éxito y rendimiento académico los que forman parte de clubes y equipos deportivos como parte de sus actividades sociales (Li, et al., 2008; Li, 2010).
- f. El apoyo recibido de padres, siendo mayor el éxito y el rendimiento académico de aquellos cuyos padres están más involucrados en su proceso formativo (Furrer y Skinner, 2003; Hughes y Kwok, 2007; Grolnick et al., 1991; Sirin y Rogers-Sirin, 2004).
- g. El apoyo recibido de los maestros, teniendo mayor éxito y rendimiento académico aquellos estudiantes que perciben a los docentes preocupados por su trayectoria académica, aportándoles y motivándoles en su proceso



educativo (Chase et al., 2014; Jang et al., 2016; Woolley y Grogan-Kaylor, 2006).

- h. El apoyo recibido de los compañeros, teniendo mayor éxito académico aquellos estudiantes con una relación de alta calidad con sus pares (Chase, et al., 2014; Hamm y Zhang, 2010; Woolley y Grogan-Kaylor, 2006).
- i. El nivel académico de los padres, evidenciando mayor éxito y rendimiento académico los estudiantes cuyos padres han logrado mayor nivel de estudios (Córdoba et al., 2011; Hanushek y Woessmann, 2010; Hernández, 2015).
- j. El sector educativo en el que estudian (público, privado, semioficial), teniendo mayor éxito y rendimiento académico los estudiantes de centros educativos privados (Córdoba et al., 2011; Hanushek y Woessmann, 2010; Manison, 2015).

3. Las variables psicológicas personales del estudio (estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, compromiso escolar, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, autoconcepto académico y satisfacción escolar), predecirán de manera directa, el rendimiento y el éxito académico, junto al efecto indirecto de las variables contextuales (edad, sexo, apoyo de padres, docentes y compañeros, calidad educativa, zona de residencia y pertenencia a grupos).



## **2. MÉTODO**



## 2.1 Diseño

El diseño de este estudio ha sido de encuesta transversal, con metodología correlacional y de enfoque cuantitativo.

La naturaleza transversal del estudio se debe a que la información se ha recogido en un solo momento de tiempo. La intención ha sido describir y analizar el estado de las variables estudiadas y de la interacción que tiene lugar entre ellas como ocurren en su estado actual. Este tipo de investigación permite obtener información en un mismo periodo de tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), de forma que se puedan favorecer medidas oportunas respecto al fenómeno estudiado según las condiciones específicas que se presentan.

Se ha utilizado una metodología correlacional, pues el centro de interés ha sido conocer las relaciones entre las variables del estudio. En tal sentido, se plantearon hipótesis de relaciones de concurrencia en función de los valores revelados a partir de la medición de cada una de dichas variables y correspondiente análisis.

Según la naturaleza de los datos, la investigación ha tenido un enfoque cuantitativo. Dicho enfoque sugiere que los datos al ser productos de mediciones deben ser representados mediante números o cantidades numéricas y, por tanto, deben ser analizados mediante métodos estadísticos para confirmar o refutar hipótesis, teorías o establecer patrones de conductas, es decir, la interpretación de los resultados numéricos explica cómo estos se ajustan a los estudios previos (Hernández et al, 2010).

## 2.2 Universo y muestra

La presente investigación se llevó a cabo en los distritos educativo 04-03 y 11-01. Los estudiantes participantes cursaban el tercer grado del Nivel Secundario.

La Tabla 5 presenta los datos de la población de estudiantes de ambos distritos educativos por sectores educativos.

Tabla 5. Población estudiantil de 3ro de Secundaria 04-03 y 11-01

Sector educativo	04-03	11-01
Sector Público	1434	1029
Sector Privado	381	181
Sector Semioficial	362	-
Total	2177	1210

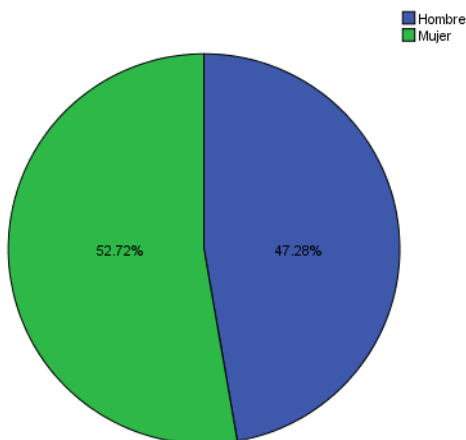
Para una precisión del 3%, con intervalo de confianza del 99% a la vista de los datos poblacionales, se ha escogido una muestra de 1712 estudiantes, que se detalla por sectores y distritos educativos en la Tabla 6.

Tabla 6. Muestra de estudiantes por sector educativo

Sector educativo	04-03	11-01
Sector Público	650	628
Sector Privado	177	91
Sector Semioficial	166	-
Total	993	719

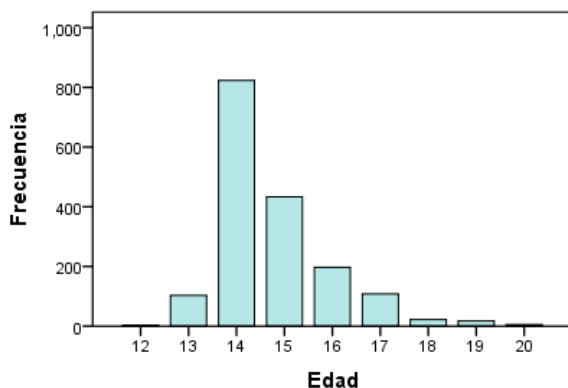
En la Figura 3 se puede apreciar la distribución de los estudiantes según sexo. De los 1712 estudiantes, 902 son mujeres (52.72%) y 809 hombres (47.28%).

Figura 3. Estudiantes según sexo



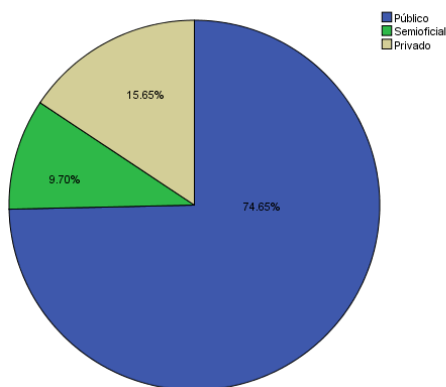
En la Figura 4 se muestran las edades de estos estudiantes. Las cuales se encuentran comprendidas entre los 12 y los 20 años ( $M=14.73$ ;  $DT=1.2$ ).

Figura 4. Estudiantes según edad



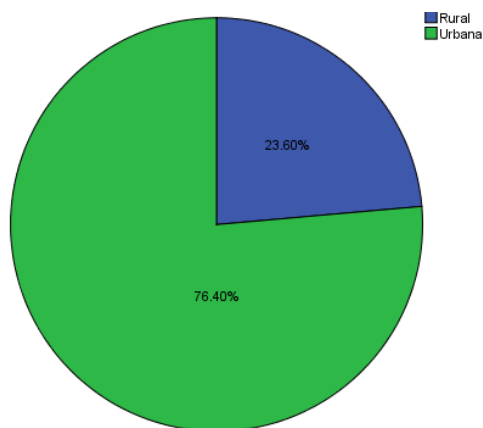
De la muestra del estudio, según se aprecia en la Figura 5, 1278 pertenecen a centros educativos públicos (74.65%), 268 a colegios privados (15.65%) y 166 a centros educativos semioficiales (9.70%).

Figura 5. Estudiantes por sector educativo



En la Figura 6 se aprecia que 404 estudiantes pertenecen a zonas rurales (23.6%) y 1308 a zonas urbanas (76.4%).

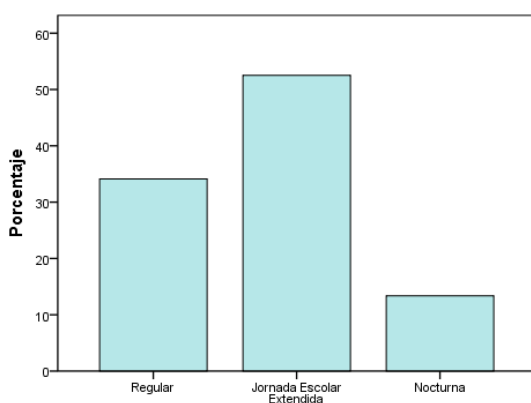
Figura 6. Estudiantes por zona de residencia





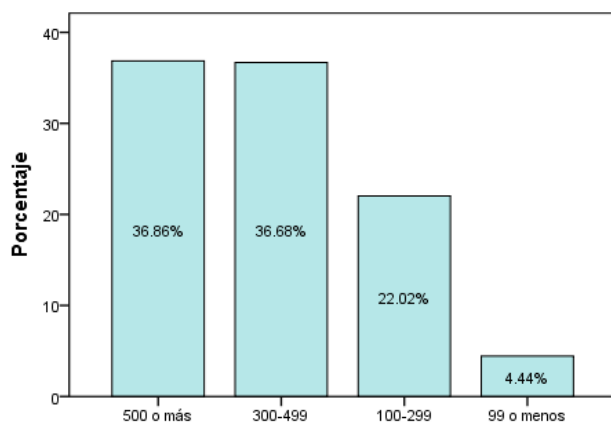
El horario de estudio en el que estos estudiantes asisten a su proceso educativo es el que se puede apreciar en la Figura 7. En Jornada Escolar Extendida se encuentran 899 de los estudiantes (52.51%), 584 en jornada regular (34.1%) y 229 en la nocturna (13.38%).

Figura 7. Estudiantes según horario de estudio



Según el tamaño del centro educativo, en función de la matrícula de estudiantes, la Figura 8 permite ver la distribución de los estudiantes participantes. En centros educativos con 500 o más estudiantes (Centros Tipo 1) se encuentran 631 estudiantes (36.9%), en centros con una matrícula entre 330 y 499 estudiantes (Centros Tipo 2) hay 628 estudiantes (36.7%), en centros con una matrícula entre 100 y 299 estudiantes (Centros Tipo 3) se encuentran 377 estudiantes (22.0%) y en centros con menos de 99 estudiantes (Centros Tipo 4) hay 76 estudiantes (4.4%).

Figura 8. Estudiantes según tamaño centro educativo

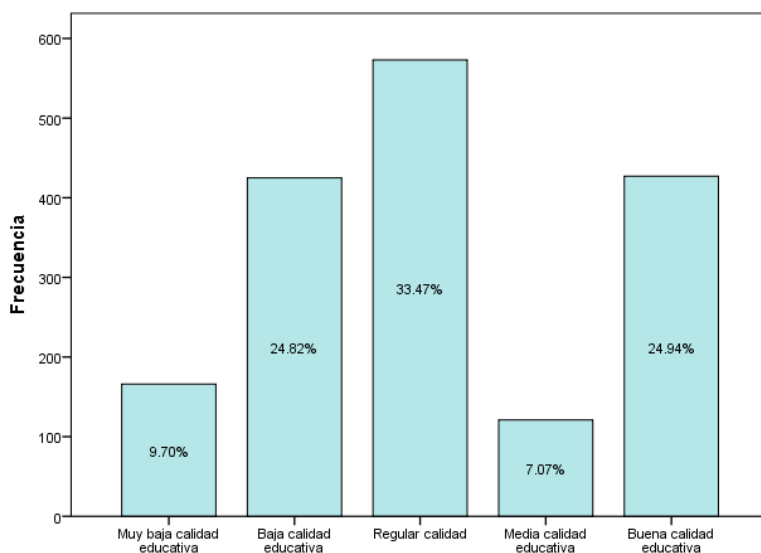


La Figura 9 presenta los estudiantes pertenecientes a los centros educativos según su criterio de calidad educativa. Como se ha señalado en el apartado sobre la educación secundaria en República Dominicana, se organizan los centros educativos en función de los valores promedios nacionales de los indicadores de eficiencia interna. Estos indicadores son promoción, repetición, sobre-edad y abandono escolar. De esta manera, los centros educativos con diferencias significativas respecto a las medias nacionales (menor promoción de lo esperado, tasa de reprobados mayor a la media nacional, mayor tasa de abandono y de sobre-edad) han sido considerados con mala calidad educativa. Los centros educativos que tienen al menos uno o dos indicadores con valores negativos respecto a la media nacional, se han considerado como baja calidad educativa. Los centros que tienen tres de estos indicadores dentro de valores aceptables para la media nacional, se colocan con regular calidad educativa.

Los centros educativos cuyos valores en los cuatro indicadores son similares a la media nacional, se colocan como calidad educativa promedio y aquellos con mejores indicadores que la media nacional, se categorizan como buena calidad educativa.

Se evidencia que 265 estudiantes pertenecen a centros educativos de muy baja calidad educativa (15.48%), 367 estudiantes a centros de baja calidad educativa (21.44%), 564 a centros educativos de regular calidad educativa (32.9%), 191 a centros de calidad educativa promedio (11.61%), 325 a centros de buena calidad educativa (18.98%).

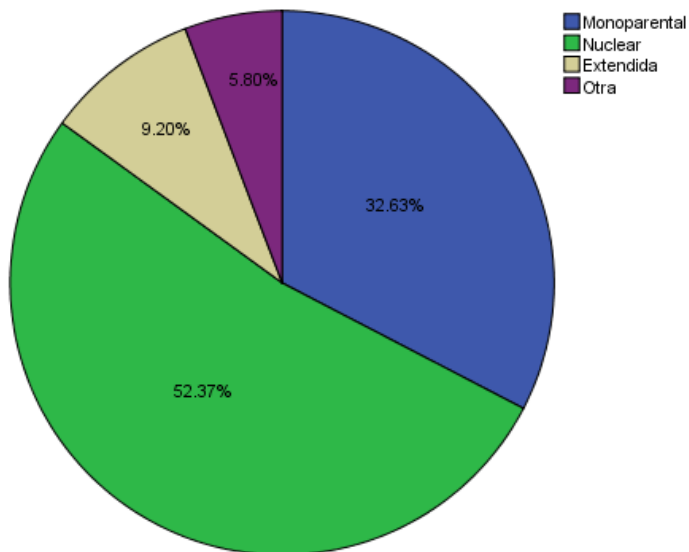
Figura 9. Distribución estudiantes según calidad centro educativo



Los principales tipos de familia a los que pertenecen estos estudiantes son familias nucleares y monoparentales, seguidas

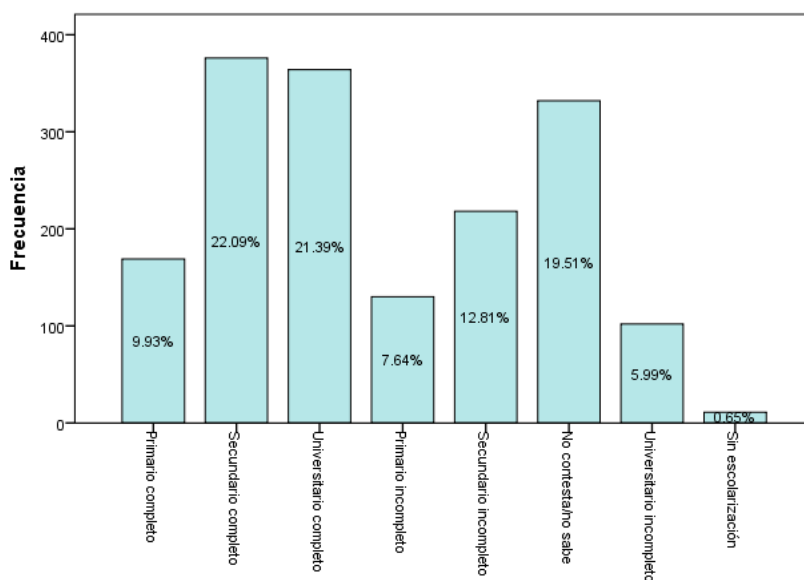
de las familias lideradas por abuelos, según se aprecia en la Figura 10. La familia nuclear con un 52.37% de los estudiantes, correspondió a 894 casos. Los estudiantes viviendo en familias monoparentales con un 32.63% para unos 557 casos. Mientras que los estudiantes viviendo en familias extendidas constituyeron el 9.20% para 157 casos. Otros tipos de organización familiar se encontró en el 5.8% para 99 casos.

Figura 10. Estudiantes según tipo de familia



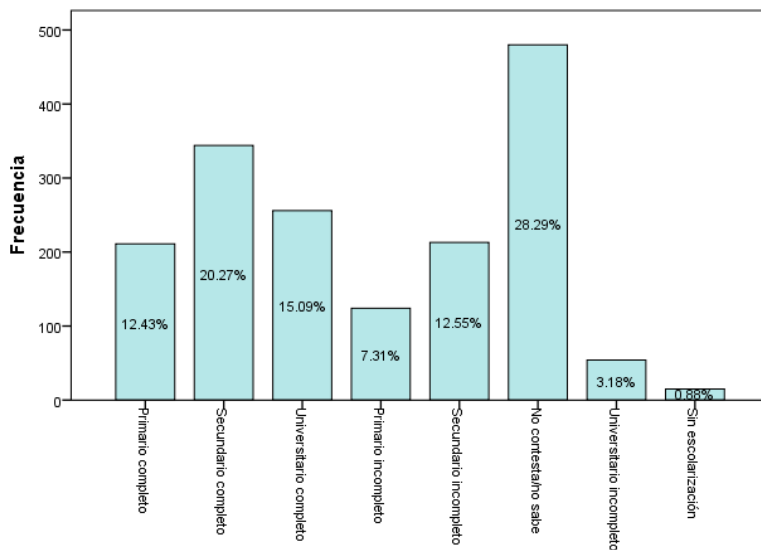
El nivel de estudio de las madres se muestra en la Figura 11, donde los valores señalan que unos 376 estudiantes reportan que sus madres tienen estudios secundarios completos (22%), otros 364 señalan que sus madres han concluido estudios de grado (21.3%), 218 establecen que ellas tienen estudios secundarios incompletos (12.7%), 169 señalan que concluyeron los estudios básicos (9.9%) y 130 plantean que tienen los estudios primarios incompletos (7.6%).

Figura 11. Nivel de estudio de la madre



El nivel de estudio del padre se muestra en la Figura 12, donde los principales valores señalan que un número significativo de estudiantes no conoce el grado de escolaridad de sus padres, puesto que 480 estudiantes no contestaron este aspecto, correspondiente al 28% de los participantes. Entre los datos de escolaridad levantados, 344 estudiantes reportan sus padres tienen estudios secundarios completos (20%), otros 256 señalan sus padres han concluido estudios de grado (15%), 213 establecen que ellos tienen estudios secundarios incompletos (12.4%), 211 señalan que solo concluyeron los estudios básicos (12.3%) y 124 plantean que tienen los estudios primarios incompletos (7.6%).

Figura 12. Nivel de estudio del padre



## 2.3 Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en el presente estudio, así como su nivel de fiabilidad por cada escala y sus respectivas sub-escalas.

- a) **Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-abreviada** (De la Fuente y Justicia, 2003, adaptación a la Escala ACRA de Román y Gallego, 1994). La escala está compuesta de 44 ítems y mide tres dimensiones: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio. El análisis de fiabilidad de la escala total resultó con un coeficiente alfa de .91. Las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje con .84, las de apoyo con .81 y las estrategias vinculadas a los hábitos de estudio con .63.
- b) **Cuestionario de éxito académico** (Academic success de Plunkett et al., 2008). Está compuesta por cinco ítems tipo Likert. La misma es de naturaleza unidimensional. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .71.
- c) **Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio** (EHAE de Brown y Holtzman, 1984). Está compuesta por 100 ítems. Mide hábitos de estudio, con dos sub-escalas: prontitud para completar (evasión del retraso) y método de estudio o de trabajo; y actitudes hacia el estudio, con dos sub-escalas más: actitud hacia el sistema educativo y hacia el profesorado. Los ítems se presentan con afirmaciones

de conductas positivas y negativas respecto al establecimiento a los hábitos y actitudes hacia el estudio. En tal sentido, se invirtieron los ítems negativos, previo al análisis de las variables.

El análisis de fiabilidad de la escala, luego de los ajustes realizados a partir de los análisis factoriales confirmatorios, resultó con un coeficiente alfa de .96. Para la sub-escala prontitud para completar o evasión de retraso un alfa de .80, método de estudio o trabajo con .87; la actitud hacia el profesorado con un alfa de .91 y actitud hacia el sistema educativo o aceptación de la educación con .84.

- d) **Escala de compromiso escolar de Veiga** (Envolvimento dos Alunos na Escola de Veiga, 2013). Está compuesta por 20 ítems, que miden cuatro dimensiones del compromiso escolar: agéntica, comportamental, afectiva y cognitiva. El compromiso conductual se mide a partir de la identificación de conductas no deseadas, por lo que para su análisis, de manera previa se invirtieron los ítems negativos que esta presenta.

El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa para la escala total de .70. Para el compromiso cognitivo el alfa resultó de .63, para el agéntico de .64, para el comportamental de .76 y para el afectivo de .66.



- e) **Cuestionario de apoyo en la escuela de profesores y compañeros** (Teacher and peer support de Lam et al., 2012). Mide el apoyo tanto de maestros como de los compañeros. Está compuesta por seis ítems. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .69 para el apoyo de profesores y de .73 para el apoyo de compañeros.
- f) **Escala de apoyo de los padres** (familias) (Parent support de Sands y Plunkett, 2005). Es una escala compuesta por seis ítems. La misma es de naturaleza unidimensional. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .87.
- g) **Cuestionario sobre autoconcepto académico** (Academic self-concept; de Brunner et al., 2010). Mide una única dimensión de autoconcepto académico mediante cuatro ítems tipo Likert. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .78.
- h) **Cuestionario de satisfacción con la escuela** (Satisfaction with school de Nie y Lau, 2009). Este cuestionario mide mediante cuatro ítems una única dimensión de satisfacción escolar. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .64.
- i) **Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas** (Balanced Measure of Psychological Needs, BMPN de Sheldon y Hilper, 2012). Esta escala mide las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. El análisis de fiabilidad de la

escala, luego de los ajustes realizados a partir de los análisis factoriales confirmatorios, resultó con un coeficiente alfa de .78. La satisfacción psicológica de relación con .63, la de competencia con .68 y la de autonomía con .45 (por lo que no se utilizó para las relaciones bivariadas).

## **2.4 Procedimiento de Recolección de Datos**

Para la recogida de datos se procedió a dirigir una comunicación a los distritos participantes en el estudio. Una vez recibida la aprobación de las direcciones distritales correspondientes, se enviaron comunicaciones, vía cada distrito educativo, a los directores de cada centro educativo del nivel secundario comunicando la intención de la investigación y el procedimiento a seguir. Los equipos de gestión comunicaron a los docentes, las familias y los estudiantes de las secciones implicadas.

El equipo encuestador estuvo conformado por 3 técnicas distritales y dos especialistas en el área de Psicología Escolar residentes en la demarcación del estudio en el caso del distrito educativo 04-03. Mientras que el equipo del distrito educativo 11-01 estuvo conformado por el técnico distrital de Orientación y Psicología de esa demarcación y 5 especialistas en el área de Psicología Escolar. Con este equipo se definieron los procedimientos a seguir y se contactó a los directores de los

centros educativos para comunicar las fechas de las aplicaciones.

En las escuelas, se seleccionaron al azar los estudiantes participantes, según la cantidad de estudiantes que correspondía a cada centro educativo. Se realizaron las encuestas en las primeras horas de clase de la jornada, antes del receso para favorecer una mayor concentración, debido a que el cuestionario tomaba entre 45 minutos y 1 hora para ser completado y se requería un espacio sin presiones para ello. Se incorporaron a los cuestionarios las calificaciones de los estudiantes, según las últimas evaluaciones del centro educativo. Tres estudiantes desertaron por el tiempo de la aplicación y se procedió a seleccionar otros estudiantes para el estudio.

Una vez recogida la información, se realizó un espacio de socialización del proceso con el equipo encuestador, donde se compartieron las experiencias y se recibieron los cuestionarios. En sentido general, señalaron la disposición de los directores, de los docentes y los estudiantes por participar en el estudio.

## **2.5 Análisis estadísticos**

Los análisis estadísticos se realizaron desde diversos procedimientos desarrollados a través del programa SPSS 22.

En primer lugar, se procedió a estudiar las propiedades psicométricas de los diferentes cuestionarios incluidos en la investigación. Para ello, se especificaron, estimaron y pusieron a prueba diversos modelos de ecuaciones estructurales. En

concreto, análisis factoriales confirmatorios, en los que se probaron las estructuras de las medidas propuestas para las diversas escalas y cuestionarios utilizados, y se calcularon estimadores de consistencia interna.

Los constructos incluidos en esta investigación, así como la mayor parte de los constructos que se estudian desde la Psicología o la Educación, son esencialmente constructos o conceptos hipotéticos, de manera que no existe un método para medirlos directamente, sino que su medida se lleva a cabo mediante indicadores observables de una variable latente. Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) permiten construir estas variables latentes teniendo en cuenta el error de medida que producen los instrumentos.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es un procedimiento que permite investigar las relaciones entre conjuntos de variables observables y latentes (Byrne, 2012), y es el método recomendado cuando el investigador tiene algún conocimiento teórico y/o empírico sobre las relaciones entre estas variables, como en este estudio.

Para evaluar la adecuación o plausibilidad de los modelos se utilizaron diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1995; Tanaka, 1993). En primer lugar, calculando el estadístico chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), el índice de ajuste original de los modelos de ecuaciones estructurales (Wang y Wang, 2012). Este estadístico evalúa la discrepancia entre las matrices de varianzas y de covarianzas de la muestra y las del

modelo estimado, y si resulta estadísticamente no significativo indica la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre la matriz de los datos y la del modelo (Kline, 2011). Sin embargo, y dadas las limitaciones que sufre el estadístico (sensibilidad al tamaño muestral, al tamaño de las correlaciones, a la asunción de normalidad multivariada, etc.), se emplearon índices adicionales. En concreto, el índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index, CFI), el índice Tucker-Lewis (Tucker-Lewis Index, TLI), la raíz cuadrática del error de aproximación (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) y la raíz cuadrada media del residuo estandarizado (SMRS).

El CFI es un índice de ajuste incremental, en concreto, una versión corregida del índice relativo de no-centralidad. Evalúa la medida en que el modelo evaluado es superior al modelo nulo, en el que se asumen covarianzas iguales a cero entre las variables observables (Chen, 2007). El CFI toma valores entre 0 y 1, con mayores valores indicando buen ajuste. Cuando el CFI es mayor que 0.97 indica que el ajuste es mejor por comparación al modelo nulo (Cangur y Ercan, 2015). Se considera que el CFI es aceptable si los valores son superiores a 0.90, idealmente 0.95 (Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003). Es un índice relativamente independiente del tamaño muestral, aunque funciona mejor con tamaños de muestra pequeños (Chen, 2007; Hu y Bentler, 1998).

El TLI es un índice incremental, también conocido como Índice de Ajuste No Normado (*Non-Normed Fit Index*, NNFI).

Mayores valores del TLI indican mejor ajuste del modelo, presentando puntos de corte similares a los del CFI. Aunque no necesariamente ha de oscilar entre 0 y 1, tiene como principal ventaja que no está afectado de forma significativa por el tamaño muestral (Ding et al., 1995; Gerbing y Anderson, 1992; Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003).

El RMSEA es un índice de diferencias entre la matriz de covarianzas observadas y la matriz de covarianzas hipotetizada en el modelo, por grados de libertad (Chen, 2007). Produce mejores estimaciones cuando el tamaño muestral es grande y, dado que tiene en cuenta los grados de libertad, también varía en función de la complejidad del modelo (Cangur y Ercan, 2015). Un RMSEA menor de .05 indica convergencia entre el modelo y los datos analizados, mientras que valores de entre .05 y .08 indicarían un ajuste próximo a óptimo. Hu y Bentler (1999) apuntaron un valor de .06 como criterio de suficiencia.

El Residual Estandarizado de la Raíz Cuadrada Media (SRMR) examina la diferencia promedio entre las varianzas y covarianzas pronosticadas y observadas, basadas en el error estándar residual. El SRMR debe ser igual o menor que .05 para un buen ajuste (Hu y Bentler, 1995), mientras que los valores más pequeños que .08 pueden interpretarse como aceptables (Hu y Bentler, 1999).

Adicionalmente, en todos los casos se evaluó el ajuste analítico, interpretando como ítems adecuados aquellos cuyas saturaciones factoriales igualasen o superasen el .03.

En segundo lugar, y con el objetivo de estudiar la fiabilidad de las medidas, se calcularon estadísticos descriptivos para los ítems de las diferentes escalas (medias y desviaciones típicas), la homogeneidad de los ítems, la fiabilidad de estos (alfa de Cronbach si se elimina el elemento) y el alfa de Cronbach para el total de las dimensiones incluidas en cada escala. El alfa es el índice de fiabilidad más ampliamente utilizado y conocido por la comunidad científica para evaluar la fiabilidad de tests y escalas, con valores de .70 a .79 considerados moderados y de .80 o superiores interpretados como alta fiabilidad (Cicchetti, 1994; Clark y Watson, 1995). Otras estimaciones de fiabilidad calculadas incluyeron la homogeneidad de los ítems.

Se obtuvieron estadísticos descriptivos para conocer el comportamiento de las variables del estudio: estrategias de aprendizaje, compromiso escolar, hábitos y actitudes hacia el estudio, rendimiento, éxito académico, autoconcepto, apoyos recibidos, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y satisfacción con la escuela. Fueron calculadas las medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis, puntuaciones mínimas y máximas.

Para conocer la relación de las variables de estudio con las características socio-demográficas de los participantes se ha utilizado un análisis de medias t-student, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVA), análisis de varianza (ANOVA) de continuación y correlaciones con la edad.

Para conocer la relación entre las distintas variables psicológicas cuantitativas objeto de estudio se calcularon correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Se han utilizado modelos predictivos complejos para la comprensión de las variables personales y contextuales que influyen en el éxito y el rendimiento académico. En concreto, se estimaron dos modelos de ecuaciones estructurales completos de carácter predictivo, y con análisis de los efectos mediadores (efectos indirectos). Todos estos modelos se han estimado sobre el éxito y el rendimiento académico mediante Mplus. Para evaluar la bondad de ajuste de estos modelos se han empleado los estadísticos e índices ya comentados anteriormente.



### **3. RESULTADOS**



En este capítulo se muestran los diferentes análisis realizados con las variables en estudio y los resultados obtenidos. Se valoran las propiedades psicométricas de los diferentes instrumentos utilizados, permitiendo un análisis confiable de la información recuperada en cada una de las variables.

Se comparten los estadísticos descriptivos que permiten la comprensión del éxito y el rendimiento académico, desde las distintas variables asumidas en la investigación. Se relaciona esta información con los datos socio-demográficos, caracterizando diferentes factores contextuales que están asociados al éxito y al rendimiento académico del estudiantado.

Además, en este capítulo, se presentan las relaciones entre los constructos estudiados, valorando su significatividad estadística. Se plantea la capacidad predictiva entre ellas.

Finalmente, se ha integrado un modelo con variables personales y contextuales que inciden en el éxito y el rendimiento académico, partiendo de los supuestos teóricos de la literatura científica y las hipótesis planteadas en función de las variables estudiadas.

## **3.1 Análisis psicométrico de los instrumentos de la Investigación**

### **3.1.1 Validez Factorial**

En lo que respecta a la estructura factorial de las escalas, los resultados mostraron que, en su mayoría, las estructuras propuestas por los autores de las escalas eran una representación adecuada de los datos.

En primer lugar, se puso a prueba la estructura de la ACRA-abreviada. Para ello, se estimó un modelo en el que los tres factores latentes originales propuestos por los autores estaban correlacionados y explicaban los diferentes ítems de la escala: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio. El modelo obtuvo un ajuste global adecuado:  $\chi^2(899) = 2.925,380$  ( $p < .001$ ), CFI = .911, TLI = .907, RMSEA = .036 [.035, .038]. El ajuste analítico, por su parte, también resultó excelente, con saturaciones factoriales estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) y superiores a .30 en todos los casos.

Para evaluar la estructura factorial del Cuestionario de Éxito Académico se especificó, estimó y evaluó un modelo en el que un solo factor, éxito académico, explicaba los cinco ítems que conforman la escala. El ajuste general del modelo fue excelente:  $\chi^2(5) = 57,730$  ( $p < .001$ ), CFI = .975, TLI = .950, RMSEA = .079 [.061, .097], SRMR = .024. En cuanto al ajuste analítico, y tal y como puede observarse en la Tabla 7, este fue

excelente, con saturaciones factoriales estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) y superiores a .30 en todos los casos.

Tabla 7. Saturaciones factoriales de los ítems del Cuestionario de Éxito Académico

Ítem	$\lambda$
I 1	.69
I 2	.73
I 3	.57
I 4	.60
I 5	.50

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Por lo que respecta a la estructura factorial de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, se puso a prueba un modelo en el que cuatro factores correlacionados explicaban los 100 ítems de la escala (25 en cada sub-escala: prontitud para completar (evasión de retraso en las asignaciones escolares), método de estudio o de trabajo, actitud hacia el sistema educativo y actitud hacia el profesorado) y un factor de segundo orden explicaba estas cuatro dimensiones o facetas del estudio. Este primer modelo obtuvo un ajuste muy pobre, tanto general:  $\chi^2(4.844) = 19.618,354$  ( $p < .001$ ), CFI = .713, TLI = .707, RMSEA = .042 [.042, .043], SRMR = .066, como a nivel analítico, con diversos ítems que no eran explicados de forma estadísticamente significativa por los factores: 2, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 32, 51, 52, 54, 58, 68, 70, 72, 73, 78, 85, 89, 90, 97. Tras este primer resultado, se procedió a estimar un segundo modelo, con la misma estructura teórica, pero

eliminando los ítems que no habían mostrado un buen funcionamiento. El ajuste general de este segundo modelo fue bueno:  $\chi^2(2.551) = 7.426,253$  ( $p < .001$ ), CFI = .939, TLI = .938, RMSEA = .033 [.033, .034], SRMR = .036, así como el analítico, con saturaciones factoriales de primer y segundo orden estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) y superiores a .30 en todos los casos (ver Tablas 8 y 9).

Tabla 8. Saturaciones factoriales de los ítems de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

Evasión retraso		Método de estudio		Actitud sistema educativo		Actitud profesorado	
Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$
I 1	.34	I 6	.45	I 3	.50	I 4	.60
I 9	.48	I 10	.59	I 11	.60	I 16	.62
I 25	.45	I 22	.35	I 19	.50	I 24	.55
I 33	.50	I 26	.38	I 23	.64	I 28	.60
I 37	.66	I 30	.59	I 27	.43	I 36	.51
I 41	.69	I 34	.61	I 31	.56	I 40	.74
I 45	.70	I 38	.68	I 35	.70	I 44	.64
I 49	.61	I 42	.69	I 39	.63	I 48	.42
I 53	.60	I 46	.67	I 43	.67	I 56	.68
I 57	.54	I 50	.65	I 47	.64	I 60	.72
I 61	.64	I 62	.68	I 55	.61	I 64	.70
I 65	.43	I 66	.65	I 59	.68	I 76	.63
I 69	.63	I 74	.54	I 63	.68	I 80	.49
I 77	.57	I 82	.46	I 67	.62	I 84	.71
I 81	.53	I 86	.63	I 71	.62	I 88	.58
I 93	.41	I 94	.52	I 75	.56	I 92	.49
--	--	I 98	.53	I 79	.66	I 96	.61
--	--	--	--	I 83	.63	I 100	.48
--	--	--	--	I 87	.59	--	--
--	--	--	--	I 91	.66	--	--
--	--	--	--	I 95	.58	--	--
--	--	--	--	I 99	.46	--	--

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Tabla 9. Saturaciones factoriales de segundo orden

Factor de primer orden	$\lambda$
Evasión retraso	.98
Método de estudio	.97
Actitud sistema educativo	.95
Actitud profesorado	.99

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

También se estudió la estructura factorial de la Escala de Compromiso Escolar. En primer lugar, se probó un modelo con la escala completa, en el que cuatro factores correlacionados, correspondientes a las dimensiones agéntica, comportamental, afectiva y cognitiva del compromiso escolar, explicaban los 20 ítems de la escala. Este modelo mostró un ajuste muy pobre, como en la investigación previa de Tomás et al. (2016a) con  $\chi^2(164) = 3.728,201$  ( $p < .001$ ), CFI = .698, TLI = .650, RMSEA = .113 [.110, .116], SRMR = .088. Tomando como punto de partida el trabajo de estos autores, se puso a prueba un segundo modelo, en el que se eliminaron los dos ítems invertidos de la dimensión de compromiso afectivo, resultando un ajuste adecuado:  $\chi^2(129) = 994,484$  ( $p < .001$ ), CFI = .917, TLI = .902, RMSEA = .063 [.059, .066], SRMR = .049. En la Tabla 10 pueden consultarse las saturaciones factoriales y en la Tabla 11 las correlaciones entre los factores, que dan cuenta de un ajuste analítico también adecuado.

Tabla 10. Saturaciones factoriales de los ítems de la Escala de Compromiso Escolar

Compromiso cognitivo		Compromiso afectivo		Compromiso conductual		Compromiso agéntico	
Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$
I 1	.47	I 6	.59	I 3	.65	I 4	.56
I 5	.56	I 10	.74	I 7	.75	I 8	.62
I 9	.58	I 14	.68	I 11	.77	I 12	.57
I 13	.54	--	--	I 15	.75	I 16	.44
I 17	.57	--	--	I 19	.54	I 20	.59

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Tabla 11. Correlaciones en el AFC de la Escala de Compromiso Escolar

	Compromiso cognitivo	Compromiso afectivo	Compromiso conductual	Compromiso agéntico
Compromiso cognitivo	--			
Compromiso afectivo	.58	--		
Compromiso conductual	.10	-.10	--	
Compromiso agéntico	.85	.53	.29	--

Notas: Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).



En el modelo que estudió la estructura interna del Cuestionario de Apoyo en la Escuela de Profesores y Compañeros, se especificaron dos factores correlacionados, apoyo de profesores y apoyo de compañeros, que explicaban los seis ítems del cuestionario. El ajuste general del AFC fue excelente:  $\chi^2(8) = 41,190$  ( $p < .001$ ), CFI = .994, TLI = .989, RMSEA = .049 [.035, .065]. También lo fue el ajuste analítico, siendo todas las saturaciones factoriales estadísticamente significativas y altas (ver Tabla 12). La correlación entre factores fue de .726 ( $p < .001$ ).

Tabla 12. Saturaciones factoriales de los ítems del Cuestionario de Apoyo en la Escuela de Profesores y Compañeros

Apoyo profesores		Apoyo compañeros	
Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$
I 1	.70	I 2	.74
I 3	.76	I 4	.76
I 5	.70	I 6	.75

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Otro AFC evaluó la estructura factorial de la Escala de apoyo de los padres. Este modelo incluía un único factor que explicaba los seis ítems del cuestionario. El ajuste general del modelo fue bueno:  $\chi^2(9) = 124,552$  ( $p < .001$ ), CFI = .987, TLI = .978, RMSEA = .087 [.073, .100], SRMR = .021, y también el analítico (ver Tabla 13).

Tabla 13. Saturaciones factoriales de los ítems de la Escala de apoyo de los padres

Ítem	$\lambda$
I 1	.73
I 2	.83
I 3	.81
I 4	.81
I 5	.78
I 6	.74

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

En el modelo que evaluó la estructura factorial del Cuestionario de Autoconcepto Académico se especificó también un solo factor, que en este caso explicaba los cuatro ítems del cuestionario. El ajuste general, de nuevo, fue excelente:  $\chi^2(2) = 14,534$  ( $p < .001$ ), CFI = .997, TLI = .992, RMSEA = .061 [.034, .091], SRMR = .008; así como el analítico (ver Tabla 14).

Tabla 14. Saturaciones factoriales de los ítems del Cuestionario de Autoconcepto Académico

Ítem	$\lambda$
I 1	.68
I 2	.73
I 3	.79
I 4	.76

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Por lo que respecta al AFC que se especificó para evaluar la estructura interna del Cuestionario de Satisfacción con la Escuela, este incluyó de nuevo un único factor que explicaba los cuatro ítems de la escala. Otra vez, el ajuste general fue excelente:  $\chi^2(2) = 19,772$  ( $p < .001$ ), CFI = .993, TLI = .980, RMSEA = .072 [.045, .103]; y también lo fue el ajuste analítico, con saturaciones factoriales estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) (ver Tabla 15).

Tabla 15. Saturaciones factoriales de los ítems del Cuestionario Satisfacción con la Escuela

Ítem	$\lambda$
I 1	.78
I 2	.78
I 3	.36
I 4	.65

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Finalmente, se especificó, estimó y puso a prueba un AFC con los ítems de la Escala Balanceada de Necesidades Psicológicas Básicas. Este modelo, basado en la estructura original de los autores, incluía tres factores correlacionados (necesidad de relación, de competencia y de autonomía) que explicaban cada uno seis de los 18 ítems de la escala. El ajuste, tal y como ocurrió en el trabajo de Galiana et al. (2016) fue pobre:  $\chi^2(132) = 4.896,402$  ( $p < .001$ ), CFI = .608, TLI = .545, RMSEA = .145 [.142, .149], SRMR = .102. Siguiendo las recomendaciones de estos autores, se estimó un nuevo AFC en

el que se mantuvo la estructura original pero solo se incluyeron los ítems en positivo, es decir, en el que los tres factores anteriores explicaban solo tres ítems cada uno de ellos. El ajuste general de este segundo modelo fue excelente:  $\chi^2(24) = 125,092$  ( $p < .001$ ), CFI = .984, TLI = .976, RMSEA = .050 [.041, .058], SRMR = .020. También el ajuste analítico fue óptimo, con saturaciones factoriales y correlaciones entre factores estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) (ver Tablas 16 y 17, respectivamente).

Tabla 16. Saturaciones factoriales de los ítems de la Escala Balanceada de Necesidades Psicológicas Básicas

Relación		Competencia		Autonomía	
Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$	Ítem	$\lambda$
I 1	.79	I 2	.70	I 3	.32
I 7	.71	I 8	.72	I 9	.60
I 13	.49	I 14	.66	I 15	.63

Notas:  $\lambda$  = saturación factorial estandarizada; todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Tabla 17. Correlaciones en el AFC de la Escala Balanceada de Necesidades Psicológicas Básicas

	Relación	Competencia	Autonomía
Relación	--		
Competencia	.78	--	
Autonomía	.80	.93	--

Notas: Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

### 3.1.2 Fiabilidad

Se realizó un análisis de consistencia interna de las escalas del estudio. Para ello, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, que está basado en la correlación inter-elementos promedio y asume que los ítems (en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1, considerando como criterio general un coeficiente *aceptable* cuando su valor es igual o superior a .70 puesto que este estadístico no va acompañado de ningún *p-valor* (contraste de hipótesis) (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015).

Se hizo una evaluación del coeficiente *alfa* al eliminar del cuestionario cada uno de los ítems que lo conforman valorando aquellos de los que se puede prescindir, pues al ser eliminados hacen que el valor del coeficiente aumente.

Además, se realizó un análisis de la capacidad de discriminación de los ítems. Se obtuvo *el índice de homogeneidad* de cada ítem, que consiste en el coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación en el ítem y la suma de las puntuaciones en los restantes ítems. Este índice de homogeneidad informa del grado en que cada ítem está midiendo lo mismo que la prueba globalmente; es decir, del grado en que contribuye a la consistencia interna del test (Lacave et al., 2015).

Los resultados han revelado que la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-abreviada (De la Fuente y Justicia, 2003,

adaptación a la Escala ACRA de Román y Gallego, 1994) tiene una buena consistencia interna (alfa de .91). Mientras, que los resultados de sus dimensiones arrojaron un alfa de .84 para las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, un alfa de .81 para la dimensión de estrategias de apoyo al aprendizaje y un coeficiente de .63 para las estrategias de aprendizaje vinculadas a los hábitos de estudio. En tal sentido, en cuanto a la tercera dimensión, al tener valores por debajo de lo que se considera óptimo y valorando que en el estudio se dispone de una escala para medir directamente los hábitos de estudio, se decidió prescindir de ella en el análisis de los resultados en las relaciones bivariadas. La Tabla 18 muestra la homogeneidad de los diferentes ítems de la escala en su correspondiente dimensión.

Tabla 18. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala ACRA, homogeneidad de los ítems con su dimensión

Ítems	F	r.
1. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	F1	.347
2. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	F1	.350
3. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	F1	.379
4. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	F1	.305
5. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema.	F1	.370
6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	F1	.433
7. En los libros, apuntes u otro material, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	F1	.433
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	F1	.427

Continuación Tabla 18. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala ACRA, homogeneidad de los ítems con su dimensión

Ítems	F	r.
9. Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	F1	.300
10. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	F1	.411
11. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis...).	F1	.425
12. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.	F1	.384
13. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conc., matrices.	F1	.394
14. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	F1	.441
15. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	F1	.351
16. Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	F1	.417
17. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	F1	.343
18. Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	F1	.352
19. Frente a un problema o dificultad considero los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	F1	.375
20. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	F1	.352
21. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir de mi conocimiento o transfiriendo ideas relacionadas.	F1	.287
22. Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	F1	.354

Continuación Tabla 18. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala ACRA, homogeneidad de los ítems con su dimensión

Ítems	F	r.
23. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que quiero responder.	F1	.401
24. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	F1	.367
25. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a leerlo.	F1	.384
26. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	2	.460
27. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	F2	.486
28. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	F2	.502
29. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	F2	.468
30. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	F2	.312
31. Procuero que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, falta de luz, ventilación, etc.	F2	.373
32. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	F2	.402
33. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas de estudio.	F2	.384
34. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	F2	.423
35. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar inf.	F2	.454
36. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	F2	.438
37. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	F2	.437
38. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	F2	.402
39. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	F2	.458
40. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente, al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	F3	.421
41. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	F3	.438
42. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	F3	.410
43. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo por encima.	F3	.331
44. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	F3	.330



El cuestionario de éxito académico (Plunkett et al., 2008) resultó con una buena consistencia interna, presentando un coeficiente alfa de .71. La Tabla 19 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 19. Correlación ítem-total de cada ítem Cuestionario de percepción de éxito académico, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Trabajo duro en la escuela.	F1	.515
2. Las notas son muy importantes para mí.	F1	.537
3. Habitualmente acabo mis deberes a tiempo.	F1	.456
4. La educación es tan importante que vale la pena soportar cosas de la escuela que no me gustan.	F1	.450
5. En general, me gusta la escuela.	F1	.394

La escala de Compromiso Escolar de Veiga (2013) ha quedado con un coeficiente alfa que revela consistencia interna en su totalidad (alfa=.70), a partir de los 18 ítems con los que se ha trabajado, al prescindir de los dos ítems de la dimensión afectiva (ítem 3 y 18) que no resultaron buenos predictores del compromiso escolar afectivo en la muestra estudiada. Para el compromiso cognitivo el alfa resultó de .63, para el agéntico de .64, para el comportamental de .76 y para el afectivo de .66. Como se evidencia, las dimensiones de compromiso cognitivo, agéntico y afectivo han quedado con coeficientes alfa por debajo de .70, lo cual ha sido similar en otras investigaciones nacionales con respecto al compromiso escolar (Borges, 2015; Hernández, 2015). Una de las razones que pueden explicar esto es que el coeficiente alfa se puede ver afectado por el número de

ítems y puede ser más bajo en escalas con menos reactivos. De manera que se han utilizado estos datos aun valorando que no se ha conseguido un coeficiente alfa satisfactorio. La Tabla 20 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 20. Correlación ítem-total de cada ítem Escala de Compromiso Escolar, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto.	F1	.371
3. Falto a la escuela sin razón justificada.	F3	.496
4. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores.	F2	.390
5. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo aprendido en otras.	F1	.366
6. Mi escuela es un lugar donde hago amigos con facilidad.	F4	.440
7. Falto a las clases estando en la escuela.	F3	.578
8. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.	F2	.428
9. Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información de los temas discutidos en clases.	F1	.408
10. Mi escuela es un lugar donde me siento integrado/a.	F4	.493
11. Interrumpo las clases a propósito (intencional).	F3	.575
12. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	F2	.409
13. Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir.	F1	.371
14. Mi escuela es un lugar donde me parece que los demás me aprecian.	F4	.470
15. Soy mal educado/a con los profesores.	F3	.439
16. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones.	F2	.319
17. Reviso regularmente mis apuntes, aunque el examen no esté próximo.	F1	.404
18. Estoy distraído en las clases.	F3	.578
19. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las cosas.	F2	.411

El análisis de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (EHAE de Brown y Holtzman, 1984), muestra una consistencia interna apropiada a partir de los 77 ítems restantes, según el modelo ajustado. La fiabilidad de la escala completa resultó con un coeficiente alfa de .96. Para la sub-escala prontitud para completar o evasión de retraso un alfa de .80, método de estudio o trabajo con .87; la actitud hacia el profesorado con un alfa de .91 y actitud hacia el sistema educativo o aceptación de la educación con .84. La Tabla 21 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 21. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala EHAE, homogeneidad de los ítems con su dimensión.

Ítems	F	r.
1. Cuando los trabajos que me asignan son muy largos o demasiados complicados, los dejo o estudio las partes más fáciles.	F1	.297
3. Pienso que los profesores no comprenden las necesidades y los intereses de los alumnos.	F3	.460
4. Mi antipatía por algunos profesores me hace estudiar menos.	F4	.500
6. Tengo dificultades en expresar lo que quiero decir en los exámenes, composiciones u otros trabajos que tengo que entregar.	F2	.414
9. El soñar despierto distrae mi atención, mientras estudio.	F1	.433
10. Mis profesores critican mis trabajos escritos por estar mal planeados o escritos a prisa.	F2	.478
11. Me parece que los profesores se dejan influir demasiado por su simpatía o antipatía.	F3	.538
16. Después de los primeros días de clases, pierdo interés en mis estudios.	F4	.534
19. Pienso que a los profesores les gusta demasiado demostrar quién es el que manda.	F3	.492
22. Titubeo en pedir a un profesor que me dé una explicación más detallada sobre algo que no tengo claro.	F2	.297

Continuación Tabla 21. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala EHAE, homogeneidad de los ítems con su dimensión.

Ítems	F	r.
23. Pienso que los profesores son demasiado rígidos y de mente estrecha.	F3	.575
24. Me parece que no se da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de sus trabajos.	F4	.460
25. No me preocupo por corregir los errores de los trabajos y exámenes que los profesores me devuelven calificados.	F1	.357
26. Me pongo nervioso y confuso cuando al tomar un examen fallo en contestar preguntas que hubiera podido hacer.	F2	.360
27. Pienso que los profesores esperan que los alumnos estudien demasiado fuera de la hora de clase.	F3	.402
28. La falta de interés en mi trabajo escolar me dificulta mantener la atención en mis tareas de lectura.	F4	.512
30. Cuando redacto composiciones tengo problemas con la ortografía, la gramática y la puntuación.	F2	.530
31. Cuando mis profesores explican una lección o contestan preguntas emplean palabras que no comprendo.	F3	.467
33. Cuando estudio en mi casa, las interrupciones me distraen de mis estudios.	F1	.435
34. Al tomar notas, tengo la tendencia a escribir cosas que luego resultan sin importancia.	F2	.507
35. Mis profesores no logran explicar suficientemente las cosas que tratan de enseñar.	F3	.599
36. Me siento confuso e indeciso sobre lo que deseo estudiar en la escuela y lo que deseo hacer cuando salga de la escuela.	F4	.449
37. Me toma mucho tiempo ponerme en ambiente para comenzar a estudiar.	F1	.571
38. Tengo un rendimiento pobre en los exámenes porque se me hace difícil pensar con claridad y planear mi trabajo en poco tiempo.	F2	.604
39. Me parece que los profesores son demasiados estrictos y sabihondos en sus relaciones con los estudiantes.	F3	.568
40. Mi trabajo escolar es a veces tan poco interesante que me tengo que violentar para hacer las tareas o asignaciones.	F4	.631
41. No puedo estudiar bien porque me siento inquieto, malhumorado o sentimental.	F1	.585
42. Cuando me asignan una lectura salto por encima de las figuras, los gráficos y las tablas.	F2	.580
43. Creo que los profesores disfrutan en su interior cuando hacen pasar a los estudiantes momentos difíciles.	F3	.615
44. Creo que pasar un buen rato y obtener el mejor provecho de la vida divirtiéndome es mejor que estudiar.	F4	.560
45. Dejo la realización de mis tareas escritas para último momento.	F1	.590
46. Después de leer varias páginas de una tarea, no puedo recordar lo que acabo de leer.	F2	.596

Continuación Tabla 21. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala EHAE, homogeneidad de los ítems con su dimensión.

Ítems	F	r.
47. Pienso que los profesores tienden a hablar demasiado.	F3	.571
48. Creo que los profesores procuran evitar las discusiones en sus clases sobre problemas y sucesos de actualidad.	F4	.363
49. Cuando me siento a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para estudiar bien.	F1	.559
50. Se me hace difícil seleccionar los puntos importantes de una lectura asignada, puntos que luego aparecen en los exámenes.	F2	.552
53. Pierdo demasiado tiempo conversando, viendo televisión, escuchando la radio, yendo al cine, etc. en perjuicio de mis estudios.	F1	.524
55. Las ilustraciones, ejemplos y explicaciones que dan mis profesores son difíciles de comprender.	F3	.545
56. Me parece que no vale la pena gastar tiempo, dinero y esfuerzo en obtener una educación universitaria.	F4	.579
57. Cuando estudio en mi casa lo hago en forma lenta y sin planearlo.	F1	.469
59. Me parece que los profesores tienden a despreciar a los malos estudiantes y a reírse de sus errores.	F3	.599
60. Algunas de mis materiales son tan aburridos que paso el tiempo haciendo dibujos, escribiendo notas o soñando despierto en lugar de escuchar al profesor.	F4	.631
61. Tener muchas cosas que efectuar me hace atrasarme en mi trabajo escolar.	F1	.520
62. Me parece que rindo muy poco para el tiempo que paso estudiando.	F2	.574
63. Me parece que los profesores hacen que sus materias sean muy duras para el estudiante promedio.	F3	.593
64. Me parece que estoy tomando materias que no me servirán de nada.	F4	.600
65. Trato de hacer mis trabajos en la escuela para tener que hacer menos deberes en casa.	F1	.380
66. Puedo estudiar una lectura asignada durante un rato, después del cual las palabras dejan de tener sentido.	F2	.519
67. Pienso que los entrenadores de deportes hacen más por la vida escolar que los profesores.	F3	.528
69. Los problemas fuera de la escuela (con otros estudiantes o en mi casa) me hacen descuidar mi trabajo escolar.	F1	.514
71. Me parece que los profesores piensan más en las calificaciones que en el verdadero propósito de las escuelas.	F3	.560
74. Pierdo puntos en los exámenes porque cambio mi primera respuesta.	F2	.451
75. Pienso que los estudiantes que hacen preguntas y participan en la discusión de clase solamente están tratando de quedar bien con el profesor.	F3	.498

Continuación Tabla 21. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala EHAE, homogeneidad de los ítems con su dimensión.

Ítems	F	r.
76. Me parece que la razón principal para ir a la universidad es para ser envidiado y admirado por otros.	F4	.534
77. Me gusta tener un radio, tocadiscos o televisor prendido cuando estudio.	F1	.455
79. Creo que los profesores hacen a propósito exámenes el día siguiente de una fiesta o juego de pelota.	F3	.586
80. Creo que tener un equipo de pelota triunfador es tan importante como aprender historia o matemáticas.	F4	.425
81. Para mí, estudiar es un asunto de suerte, que depende del estado de ánimo en que me encuentre.	F1	.443
82. Cuando contesto preguntas en un examen, soy poco cuidadoso con la ortografía, la puntuación y la gramática.	F2	.363
83. Creo que adular a los profesores es una forma de obtener buenas notas.	F3	.513
84. Creo que lo mejor para mí sería dejar la escuela y obtener un buen empleo.	F4	.607
86. A pesar de que trabajo hasta el último minuto no puedo terminar los exámenes en el tiempo permitido.	F2	.521
87. Me parece que es casi imposible para el estudiante promedio hacer todos los deberes asignados.	F3	.495
88. Me parece que las cosas que se enseñan en la escuela no ayudan a uno a afrontar los problemas adultos.	F4	.501
91. Me parece que la razón principal por la cual los estudiantes hacen trampas es que los profesores asignan tareas ridículas.	F3	.565
92. Cuando leo o estudio demasiado me dan dolores de cabeza.	F4	.417
93. Prefiero estudiar solo mis lecciones, sin estar con otros.	F1	.337
94. Cuando me devuelven mis exámenes encuentro que mis calificaciones han bajado debido a descuidos míos.	F2	.473
95. Me parece que no se debe esperar que los estudiantes sientan simpatía por la mayoría de los profesores.	F3	.509
96. Siento deseos de faltar a clases cuando siento deseos de hacer otra cosa.	F4	.556
98. Durante los exámenes olvido nombres, fórmulas y otros detalles que realmente conozco.	F2	.495
99. Creo que los profesores escogen esa profesión principalmente porque les da placer.	F3	.399
100. Creo que las calificaciones más altas se otorgan a los estudiantes que pueden memorizar hechos y no a los que pueden penetrar en el sentido de las cosas.	F4	.396

El análisis de fiabilidad de la Escala de apoyo de los padres (Sands y Plunkett, 2005) resultó con un coeficiente alfa de .87. La Tabla 22 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 22. Correlación ítem-total de cada ítem de la escala de apoyo de los padres, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela.	F1	.615
2. Mis padres me motivan para que permanezca en la escuela.	F1	.715
3. Mis padres han sido importantes en ayudarme a hacer mis planes educativos.	F1	.694
4. Mis padres me animan a continuar la escuela después de la secundaria.	F1	.686
5. Mis padres me dan buenos consejos acerca de la educación.	F1	.644
6. Mis padres se preocupan por mi educación.	F1	.622

El Cuestionario de apoyo en la escuela de profesores y compañeros (Lam et al., 2012) en el análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .69 para el apoyo de profesores y de .73 para el apoyo de compañeros. La Tabla 23 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 23. Correlación ítem-total de cada ítem del cuestionario de apoyo de profesores y compañeros, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. En mi escuela, hay un profesor que se preocupa por mí.	F1	.501
2. En mi escuela, tengo un amigo que realmente se preocupa por mí.	F2	.522
3. En mi escuela, hay un profesor que es amable conmigo.	F1	.527
4. En mi escuela, tengo un amigo que habla conmigo sobre mis problemas.	F2	.574
5. En mi escuela, hay un profesor que me escucha cuando tengo algo que decir.	F1	.488
6. En mi escuela, tengo un amigo que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas).	F2	.561

El cuestionario de autoconcepto académico (Brunner et al., 2010) resultó con una buena consistencia interna. El análisis de fiabilidad resultó con un coeficiente alfa de .78. La Tabla 24 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 24. Correlación ítem-total de cada ítem del cuestionario de apoyo de profesores y compañeros, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Aprendo las cosas rápidamente en la mayoría de las materias escolares.	F1	.548
2. Me va bien en los exámenes en la mayoría de las materias escolares.	F1	.589
3. Soy bueno en la mayoría de las materias escolares.	F1	.626
4. Lo hago bien en la mayoría de las materias escolares.	F1	.599



La escala de satisfacción con la escuela de Nie y Lau (2009) resultó con un coeficiente de .64. La Tabla 25 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 25. Correlación ítem-total de cada ítem del cuestionario de satisfacción con la escuela, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Estoy contento/a de estar en esta escuela.	F1	.507
2. Creo que está bien estudiar en esta escuela.	F1	.517
3. Si pudiera, preferiría ir a otra escuela.	F1	.259
4. Si tuviera que trasladarme de lugar, me gustaría seguir acudiendo a esta escuela.	F1	.466

La Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas de Sheldon y Hilper (2012) muestra una consistencia interna de .78 a partir de los 9 ítems del modelo ajustado, en el que se han asumido los ítems positivos de la escala. Sin embargo, al analizar sus dimensiones, la necesidad de relación resultó con un alfa de .63, la de competencia de .68 y la de autonomía con .45. Solo se utilizaron las dos primeras para el análisis de las relaciones bivariadas con el resto de las variables del estudio, ante la poca consistencia que se muestra en los ítems referidos a la autonomía en la población estudiada. La Tabla 26 muestra el índice de homogeneidad de cada ítem.

Tabla 26. Correlación ítem-total de cada ítem de la Escala de necesidades psicológicas básicas, homogeneidad de los ítems

Ítems	F	r.
1. Me he sentido conectado con personas a las que les importo y que también me importan.	F1	.480
2. He cumplido con éxito tareas y proyectos difíciles.	F2	.483
3. He tenido la libertad de hacer las cosas a mi manera.	F3	.220
7. Me siento cercano/a y conectado/a con personas importantes para mí.	F1	.476
8. He asumido retos difíciles y los he superado.	F2	.486
9. Mis elecciones han expresado “mi verdadero yo”.	F3	.290
13. Me he sentido íntimamente unido/a a las personas con las que pasaba el tiempo.	F1	.356
14. He hecho bien incluso las pruebas difíciles.	F2	.496
15. He hecho lo que verdaderamente me interesaba.	F3	.326

### 3.2 Descripción de las variables del estudio

En este apartado se presenta la descripción estadística de las diversas variables de la investigación. En la Tabla 27 se muestran las características a través de medidas de tendencia central (media aritmética), la variabilidad de los datos (desviación típica) y la posición de cercanía o lejanía frente a la norma en los datos levantados a través de la asimetría y curtosis de los mismos. En general, se puede ver que existe homogeneidad en los datos (según el conjunto de puntuaciones de cada variable), pues la desviación típica ha resultado pequeña en todas las variables y presentan, además, una baja asimetría negativa.

La información descriptiva recogida a través de estos datos ha servido para los análisis posteriores, en los que se relacionan los distintos constructos psicológicos estudiados. Al mismo tiempo, ha permitido comprender a grandes rasgos cómo se presentan las variables de la investigación en los estudiantes de secundaria.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

Variables	M	DT	Asimetría	Curtosis	Mín	Máx
Estrategias cognitivas	2.62	0.44	0.05	0.18	1.00	4.00
Estrategias de apoyo al aprendizaje	2.61	0.51	-0.15	-0.04	1.00	4.00
Evasión de retraso	3.32	0.71	-0.43	-0.16	1.25	4.81
Método de trabajo	3.39	0.70	-0.37	-0.21	1.00	5.00
Compromiso cognitivo	3.56	0.74	-0.44	0.23	1.00	5.00
Compromiso agéntico	3.34	0.81	-0.31	-0.21	1.00	5.00
Compromiso comportamental	3.77	0.96	-0.73	-0.17	1.00	5.00
Compromiso afectivo	3.75	0.92	-0.86	0.42	1.00	5.00
Percepción éxito académico	3.99	0.73	-1.27	2.06	1.00	5.00
Autoconcepto académico	3.86	0.79	-0.74	0.74	1.00	5.00
Actitud hacia el profesorado	3.46	0.79	-0.42	-0.24	1.00	5.00
Actitud hacia sistema Educativo	3.38	0.81	-0.43	-0.22	1.06	4.83
Satisfacción con la escuela	3.73	0.87	-0.54	0.03	1.00	5.00
Apoyo Padres	4.27	0.78	-1.64	2.92	1.00	5.00
Apoyo profesores	3.88	0.91	-0.83	0.44	1.00	5.00
Apoyo compañeros	3.82	0.99	-0.79	0.12	1.00	5.00
Relación	3.82	0.88	-0.87	0.72	1.00	5.00
Competencia	3.89	0.82	-0.81	0.58	1.00	5.00
Rendimiento Académico	83.75	5.44	-0.00	-0.13	63.29	98.86

Según los datos recogidos, los valores promedios en una escala del 1 al 4, que mide la frecuencia de uso de las estrategias

de aprendizaje, muestra que el mismo es limitado. Las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje son utilizadas de manera ocasional ( $M=2.62$ ), al igual que las estrategias de apoyo al aprendizaje ( $M=2.61$ ).

Los hábitos de estudio, en una escala de 1 a 5, que mide la frecuencia de establecimiento de los mismos de manera ascendente, señalan que la apropiación de estos se encuentra en niveles medios-bajos. Las acciones vinculadas a evitar el retraso a la hora de estudiar ( $M= 3.32$ ) y el uso de métodos regulares de trabajo con técnicas diseñadas y organizadas por estos ( $M=3.39$ ) revelan un uso entre 35% y 65% de las veces en sus asignaciones y procesos académicos regulares. Lo cual implica unos hábitos de estudio ambivalentes e improvisados.

El compromiso escolar, también en una escala de 1 al 5, donde 3 es el punto medio de la escala, evidencia un compromiso cognitivo mínimamente satisfactorio ( $M=3.56$ ), que revela una dedicación limitada de los estudiantes en el trabajo escolar, así como una limitada conciencia de las estrategias y procesos de aprendizaje requeridos en su trabajo académico. El compromiso agéntico revela escaso control del propio aprendizaje y de su proyección en términos académicos ( $M=3.34$ ). El compromiso conductual, de su parte, se encuentra en valores satisfactorios ( $M=3.77$ ), al igual que el compromiso afectivo ( $M=3.75$ ) indicando que los estudiantes participan de la vida escolar de acuerdo a las normas del sistema educativo,

valoran y se sienten valorados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa.

La percepción de éxito académico en una escala de 1 a 5 se situó en valores altos ( $M=3.99$ ), indicando que los estudiantes tienen una interpretación positiva del trabajo académico que realizan y los resultados obtenidos. Evidencian un autoconcepto académico satisfactorio ( $M=3.86$ ) que implica una concepción de sí mismos de tener las habilidades y competencias demandadas en el contexto académico. Mientras que el rendimiento académico general en función de las medias de las calificaciones se sitúa entre valores promedios ( $M=83.75$ ), según la escala de ponderación nacional de 0-100 puntos, donde el mínimo de aprobación es 70 puntos.

Los estudiantes señalaron recibir apoyo constante de sus familias para su proceso de aprendizaje ( $M=4.27$ ), así como de sus profesores ( $M=3.88$ ) y compañeros ( $M=3.82$ ), evidenciando que los principales escenarios de apoyo en el desarrollo de la escolaridad han estado interactuando con ellos de manera favorable.

Las actitudes que asumen los estudiantes hacia el sistema educativo (estructura, organización, horarios, etc.) ( $M=3.46$ ;) y hacia el profesorado ( $M=3.38$ ), señalan que solo entre el 35% y 65% de las veces son positivas, revelando que con regularidad pueden asumir actitudes desfavorables hacia las actividades escolares y hacia sus maestros/as.

Respecto a las necesidades psicológicas básicas, los estudiantes revelan satisfacción en cuanto al establecimiento de relaciones ( $M=3.82$ ), lo que implica sentirse conectados con personas importantes y tener el apoyo de otras/os. Presentan sentido de competencia ( $M=3.89$ ), revelando sentirse capaces para las tareas que deben desempeñar.

Finalmente, la satisfacción escolar se encontró en valores moderadamente satisfactorios ( $M=3.73$ ), evidenciando sentimientos de bienestar con el contexto escolar.

### **3.3 Relaciones entre las variables psicológicas estudiadas y los datos socio-demográficos**

En este apartado se presenta la relación de las variables estudiadas para la predicción del éxito y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria con las variables socio-demográficas. Se analizan las posibles diferencias estadísticamente significativas entre los sub-grupos de los participantes en el estudio, así como las correlaciones entre variables cuantitativas.

En la Tabla 28 se presentan las correlaciones con la edad y las variables psicológicas del estudio. Los hallazgos muestran relaciones estadísticamente significativas con diferentes variables, pero todas las correlaciones son bajas.

Tabla 28. Correlaciones entre la edad y las principales variables estudiadas

Variables	$r_{xy}$
Estrategias cognitivas	-.069**
Estrategias de apoyo al aprendizaje	-.089**
Evasión de retraso	-.083**
Método de trabajo	-.103**
Compromiso cognitivo	.007
Compromiso agéntico	.048*
Compromiso comportamental	-.216**
Compromiso afectivo	-.078**
Percepción éxito académico	-.151**
Autoconcepto académico	-.121**
Actitud hacia el profesorado	-.098**
Actitud hacia sistema educativo	-.133**
Satisfacción con la escuela	-.069**
Apoyo Padres	-.164**
Apoyo profesores	-.047
Apoyo compañeros	-.093**
Relación	-.113**
Competencia	-.127**
Rendimiento Académico	-.243**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Se evidencia una relación estadísticamente significativa entre la edad y las diversas estrategias de aprendizaje, siendo mayor el uso de estrategias de aprendizaje a menor edad, en sus diferentes dimensiones (cognitivas y de control de aprendizaje, estrategias de apoyo). Los hábitos de estudio, vinculados al establecimiento de acciones para realizar las asignaciones en un tiempo oportuno, evitando retraso y el establecimiento de técnicas y métodos de trabajo continuo para dar respuesta a las

tareas escolares muestran una relación estadísticamente significativa con la edad, siendo mayor el establecimiento de estos hábitos en los estudiantes más jóvenes. El compromiso escolar en sus dimensiones afectiva y comportamental, resultaron más altos en los estudiantes más jóvenes, mientras que el compromiso agéntico se incrementa en los estudiantes mayores y el compromiso cognitivo no muestra estar afectado por la edad en la muestra estudiada. La percepción de éxito, el autoconcepto académico, el rendimiento y la satisfacción escolar resultaron ser mayores en los estudiantes más jóvenes. Las actitudes hacia el sistema educativo y hacia el profesorado resultaron ser más positivas en los estudiantes con menor edad. Asimismo, los estudiantes más jóvenes manifiestan recibir un mayor apoyo de padres y compañeros y una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia.

En la Tabla 29 se presentan los resultados de distintos MANOVAs en los que se ha identificado la relación de diferentes datos socio-demográficos categóricos con las variables psicológicas del estudio. Se calcularon MANOVAs respecto al sexo de los estudiantes, la calidad educativa del centro, el tamaño de la escuela, el sector educativo, el horario o tanda de estudio, el tipo de familia, la zona de residencia, el nivel de estudio de la madre y del padre, la pertenencia a instituciones y asociaciones juveniles y la práctica deportiva.



Tabla 29. MANOVAs con principales variables estudiadas

Variable	Traza de Pillai	F	P<	Eta cuadrado
Sexo	.103	8.735	.001	.103
Calidad del centro	.205	4.125	.001	.051
Tamaño centro	.107	2.830	.001	.036
Tipo de familia	.225	1.337	.001	.017
Sector educativo	.110	4.453	.001	.055
Tanda de clases	.127	3.354	.001	.042
Zona	.038	3.044	.001	.038
Asociación Juvenil	.045	3.611	.001	.045
Práctica deportiva	.044	3.517	.001	.044
Nivel estudio madre	.171	1.896	.001	.024
Nivel estudio padre	.160	1.773	.001	.023

Según los datos de la Tabla 29, todos los MANOVAs han sido estadísticamente significativos, aunque los valores de eta-cuadrado son moderados, pues según estos informan, el porcentaje de varianza explicada de las variables psicológicas estudiadas para la predicción del éxito y el rendimiento académico, han quedado situados entre el 2 y 10%.

Para valorar la significatividad de las distintas variables, se realizaron ANOVAs de continuación. La Tabla 30, muestra los análisis de varianza en función del sexo. Como se evidencia, el sexo influye de manera significativa en las variables estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, compromiso cognitivo y comportamental, percepción de éxito académico, autoconcepto académico, actitudes escolares, satisfacción con la escuela, apoyo parental y escolar, satisfacción de necesidades

psicológicas de relación y competencia y rendimiento académico.

Tabla 30. ANOVAs de continuación sexo

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Sexo	Estrategias cognitivas	28.340	.000	.016
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	19.153	.000	.011
	Evasión de retraso	43.832	.000	.025
	Método de trabajo	49.167	.000	.028
	Compromiso cognitivo	6.305	.012	.004
	Compromiso agéntico	.322	.571	.000
	Compromiso comportamental	44.032	.000	.025
	Compromiso afectivo	.338	.561	.000
	Percepción éxito académico	38.963	.000	.022
	Autoconcepto académico	15.157	.000	.009
	Actitud hacia el profesorado	64.717	.000	.037
	Actitud hacia sistema educativo	57.406	.000	.033
	Satisfacción con la escuela	9.011	.003	.005
	Apoyo Padres	15.563	.000	.009
	Apoyo profesores	4.156	.042	.002
	Apoyo compañeros	37.110	.000	.021
	Relación	23.074	.000	.013
	Competencia	19.995	.000	.012
	Rendimiento Académico	53.607	.000	.031

Para valorar las diferencias presentes en función del sexo en los participantes del estudio, se presenta la Tabla 31, en la que se logra apreciar la diferencia en las medias de hombres y mujeres en las variables psicológicas estudiadas. Los resultados indican mayor tendencia al logro académico en las mujeres, aunque las diferencias de medias son moderadas en la mayoría de los casos.

Tabla 31. Medias según sexo

Variables	Sexo	Media	DT	N
Estrategias cognitivas	Hombre	2.560	.422	802
	Mujer	2.673	.451	896
Estrategias de apoyo aprendizaje	Hombre	2.756	.515	264
	Mujer	2.865	.511	363
Evasión de retraso	Hombre	3.206	.704	563
	Mujer	3.427	.673	191
Método de trabajo	Hombre	3.255	.786	318
	Mujer	3.520	.774	264
Compromiso cognitivo	Hombre	3.510	.766	363
	Mujer	3.560	.703	563
Compromiso agéntico	Hombre	3.334	.823	191
	Mujer	3.356	.807	318
Compromiso comportamental	Hombre	3.612	1.009	264
	Mujer	3.917	.885	363
Compromiso afectivo	Hombre	3.737	.935	563
	Mujer	3.763	.911	191
Percepción éxito académico	Hombre	3.872	.818	318
	Mujer	4.092	.626	264
Autoconcepto académico	Hombre	3.780	.802	363
	Mujer	3.928	.766	563
Actitud hacia el profesorado	Hombre	3.295	.805	191
	Mujer	3.606	.789	318
Actitud hacia sistema educativo	Hombre	3.244	.717	264
	Mujer	3.509	.724	363
Satisfacción con la escuela	Hombre	3.664	.874	563
	Mujer	3.791	.865	191
Apoyo Padres	Hombre	4.189	.841	318
	Mujer	4.338	.710	264
Apoyo profesores	Hombre	3.835	.927	363
	Mujer	3.925	.891	563
Apoyo compañeros	Hombre	3.671	.996	191
	Mujer	3.960	.959	318
Relación	Hombre	3.716	.938	264
	Mujer	3.920	.815	363
Competencia	Hombre	3.802	.864	563
	Mujer	3.978	.760	191
Rendimiento Académico	Hombre	82.75	5.40	363
	Mujer	84.66	5.31	563

La Tabla 32 muestra los análisis de varianza en función de la calidad educativa del centro de estudios. Como se evidencia, la calidad influye de manera significativa en las variables estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, compromiso escolar en sus diferentes dimensiones, percepción de éxito académico, actitudes escolares, satisfacción con la escuela, satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia y rendimiento académico.

Tabla 32. ANOVAS de continuación calidad centro educativo

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Calidad centro educativo	Estrategias cognitivas	4.717	.001	.011
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	3.669	.006	.009
	Evasión de retraso	18.835	.000	.043
	Método de trabajo	24.277	.000	.054
	Compromiso cognitivo	2.894	.021	.007
	Compromiso agéntico	2.945	.019	.007
	Compromiso comportamental	28.747	.000	.064
	Compromiso afectivo	2.556	.037	.006
	Percepción éxito académico	2.408	.048	.006
	Autoconcepto académico	2.065	.083	.005
	Actitud hacia el profesorado	19.581	.000	.044
	Actitud hacia sistema educativo	29.315	.000	.065
	Satisfacción con la escuela	22.048	.000	.049
	Apoyo Padres	6.405	.000	.015
	Apoyo profesores	1.412	.227	.003
	Apoyo compañeros	1.412	.228	.003
	Relación	5.618	.000	.013
	Competencia	3.646	.006	.009
	Rendimiento Académico	15.021	.000	.034

Para valorar las diferencias presentes en función de la calidad del centro educativo y las variables psicológicas del estudio, se presenta la Tabla 33, en la que se logra apreciar la diferencia en las medias de los centros según su calidad educativa. Como se evidencia, los estudiantes pertenecientes a los centros con valores medios y buenos de calidad educativa muestran valores más positivos o superiores en las diferentes variables psicológicas, exceptuando en el compromiso cognitivo. Estos hallazgos permiten valorar la importancia del contexto escolar en el logro académico de los estudiantes.

Tabla 33. Medias calidad centro educativo

Variab	Calidad Centro	Media	DT	N
Estrategias cognitivas	Muy baja calidad	2.560	.409	264
	Baja calidad	2.614	.474	363
	Regular calidad	2.593	.438	563
	Media calidad	2.716	.437	191
	Buena calidad	2.662	.421	318
Estrategias de apoyo aprendizaje	Muy baja calidad	2.764	.475	264
	Baja calidad	2.791	.547	363
	Regular calidad	2.796	.491	563
	Media calidad	2.932	.525	191
	Buena calidad	2.839	.541	318
Evasión de retraso	Muy baja calidad	3.173	.651	264
	Baja calidad	3.162	.775	363
	Regular calidad	3.315	.677	563
	Media calidad	3.549	.613	191
	Buena calidad	3.500	.646	318
Método de trabajo	Muy baja calidad	3.173	.710	264
	Baja calidad	3.245	.874	363
	Regular calidad	3.385	.786	563
	Media calidad	3.687	.686	191
	Buena calidad	3.617	.711	318

Continuación Tabla 33. Medias calidad centro educativo

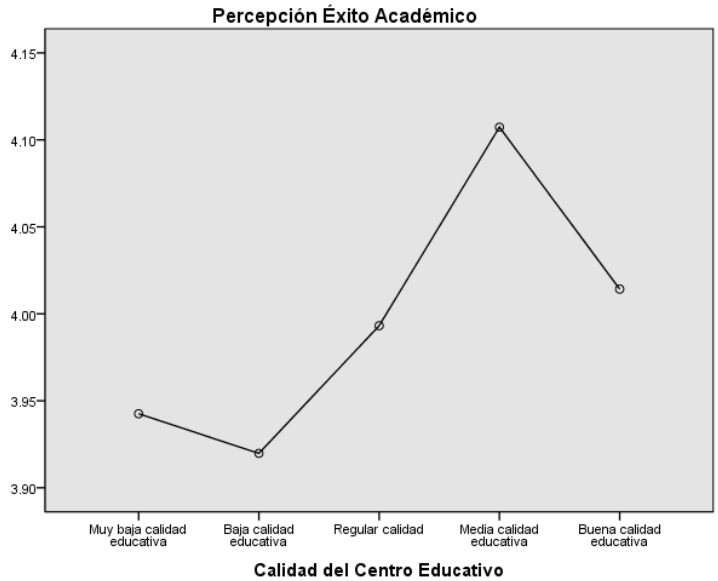
Variables		Calidad Centro	Media	DT	N
Compromiso cognitivo		Muy baja calidad	3.595	.728	264
		Baja calidad	3.646	.752	363
		Regular calidad	3.505	.742	563
		Media calidad	3.593	.707	191
		Buena calidad	3.497	.713	318
Compromiso agéntico		Muy baja calidad	3.451	.748	264
		Baja calidad	3.393	.838	363
		Regular calidad	3.281	.827	563
		Media calidad	3.403	.798	191
		Buena calidad	3.288	.817	318
Compromiso comportamental		Muy baja calidad	3.507	1.032	264
		Baja calidad	3.533	.998	363
		Regular calidad	3.741	.933	563
		Media calidad	4.087	.817	191
		Buena calidad	4.129	.808	318
Compromiso afectivo		Muy baja calidad	3.712	.929	264
		Baja calidad	3.675	.959	363
		Regular calidad	3.731	.942	563
		Media calidad	3.793	.879	191
		Buena calidad	3.883	.850	318
Percepción académico	éxito	Muy baja calidad	3.943	.777	264
		Baja calidad	3.922	.832	363
		Regular calidad	3.993	.726	563
		Media calidad	4.107	.610	191
		Buena calidad	4.017	.632	318
Autoconcepto académico		Muy baja calidad	3.833	.773	264
		Baja calidad	3.823	.850	363
		Regular calidad	3.821	.824	563
		Media calidad	3.982	.681	191
		Buena calidad	3.906	.702	318
Actitud hacia el profesorado		Muy baja calidad	3.258	.728	264
		Baja calidad	3.284	.903	363
		Regular calidad	3.456	.793	563
		Media calidad	3.750	.756	191
		Buena calidad	3.650	.743	318
Actitud hacia sistema educativo		Muy baja calidad	3.153	.661	264
		Baja calidad	3.213	.796	363
		Regular calidad	3.368	.717	563
		Media calidad	3.694	.653	191
		Buena calidad	3.607	.663	318

Continuación Tabla 33. Medias calidad centro educativo

Variabes	Calidad Centro	Media	DT	N
Satisfacción con la escuela	Muy baja calidad	3.460	.835	264
	Baja calidad	3.643	.856	363
	Regular calidad	3.670	.850	563
	Media calidad	3.914	.932	191
	Buena calidad	4.053	.805	318
Apoyo Padres	Muy baja calidad	4.151	.796	264
	Baja calidad	4.165	.894	363
	Regular calidad	4.287	.755	563
	Media calidad	4.441	.606	191
	Buena calidad	4.343	.721	318
Apoyo profesores	Muy baja calidad	3.799	.921	264
	Baja calidad	3.880	.936	363
	Regular calidad	3.863	.895	563
	Media calidad	3.982	.919	191
	Buena calidad	3.930	.885	318
Apoyo compañeros	Muy baja calidad	3.770	.964	264
	Baja calidad	3.762	.996	363
	Regular calidad	3.819	.993	563
	Media calidad	3.864	1.055	191
	Buena calidad	3.921	.937	318
Relación	Muy baja calidad	3.680	.910	264
	Baja calidad	3.717	.885	363
	Regular calidad	3.868	.885	563
	Media calidad	3.850	.862	191
	Buena calidad	3.966	.827	318
Competencia	Muy baja calidad	3.806	.844	264
	Baja calidad	3.820	.852	363
	Regular calidad	3.890	.831	563
	Media calidad	3.980	.822	191
	Buena calidad	4.007	.696	318
Rendimiento Académico	Muy baja calidad	81.81	5.054	264
	Baja calidad	84.22	5.758	363
	Regular calidad	83.46	5.340	563
	Media calidad	84.36	4.803	191
	Buena calidad	85.04	5.427	318

La Figura 13 muestra cómo los estudiantes pertenecientes a centros con calidad educativa en valores promedios o superiores, según las estadísticas nacionales, presentan una mayor percepción de éxito escolar. El comportamiento de esta variable deja evidenciado cómo va mejorando la interpretación que realizan los estudiantes de tener las competencias académicas que le permiten responder de manera satisfactoria a la vida escolar, en la medida que es mayor la calidad educativa de las escuelas a las que pertenecen.

Figura 13. Percepción de éxito académico según calidad centro educativo





Las Figuras 14 y 15 muestran cómo los estudiantes que pertenecen a centros educativos de mayor calidad establecen unos mejores hábitos de estudio, evitando retrasar el tiempo de respuesta ante las asignaciones y utilizando técnicas y métodos de aprendizaje en función de las tareas escolares y los desafíos que les presentan las diferentes asignaturas.

Figura 14. Método de trabajo según calidad centro educativo

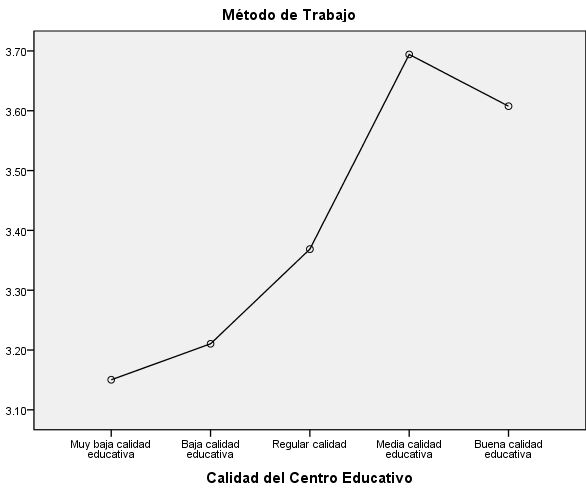
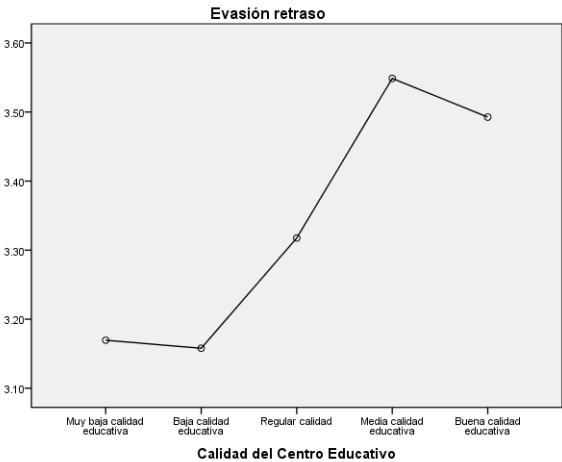


Figura 15. Evasión de retraso según calidad centro educativo



Las Figuras 16 y 17 muestran cómo el compromiso afectivo y el comportamental también presentan una tendencia creciente en función de la calidad del centro educativo, de manera que a mayor calidad educativa en la escuela es mayor la implicación de los estudiantes a nivel conductual y en la relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Figura 16. Compromiso conductual según calidad centro educativo

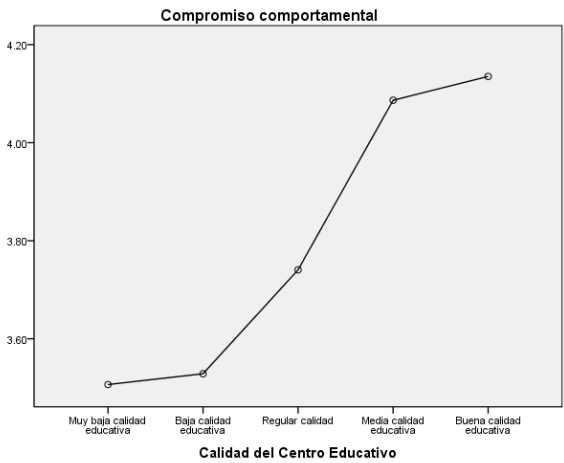
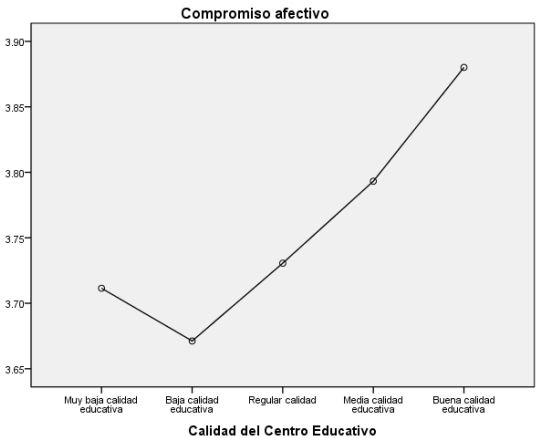


Figura 17. Compromiso afectivo según calidad centro educativo



Otras variables que evidencian ser más positivas en los estudiantes que pertenecen a centros educativos de mayor calidad educativa son la satisfacción escolar, el apoyo parental y las actitudes hacia los maestros y el sistema educativo. Tal como lo muestran las Figuras 18, 19, 20 y 21.

Figura 18. Satisfacción escolar según calidad centro educativo

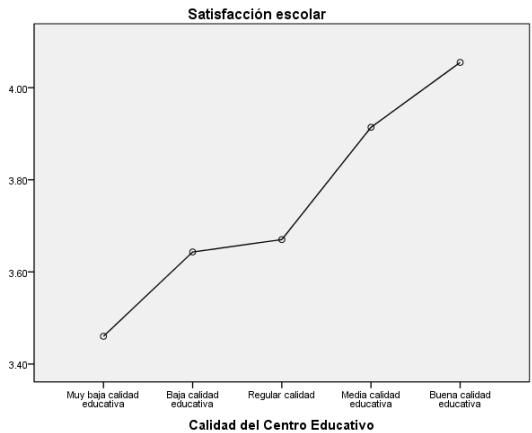


Figura 19. Apoyo padres según calidad centro educativo

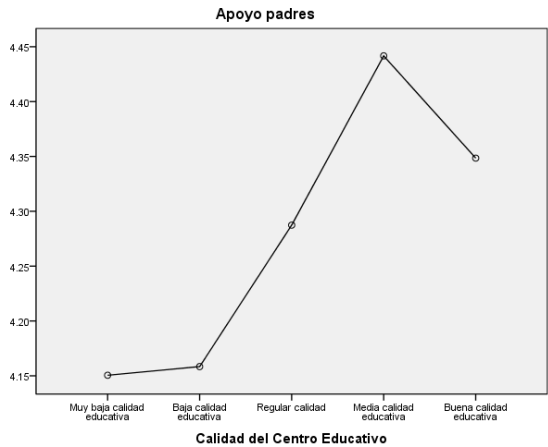


Figura 20. Actitud hacia el profesorado según calidad centro educativo

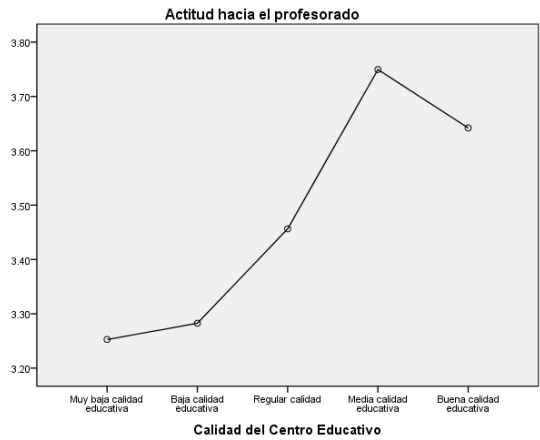
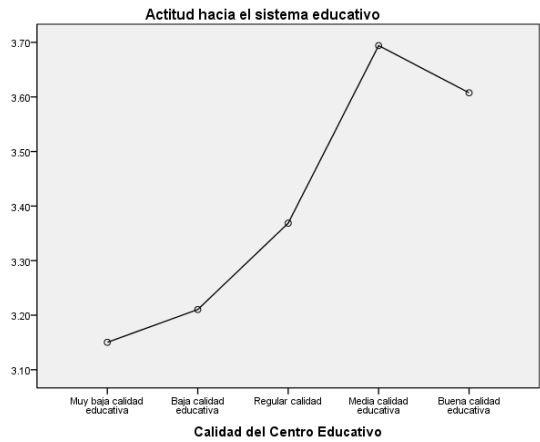


Figura 21. Actitud hacia el sistema educativo según calidad centro educativo



La Tabla 34 muestra los análisis de varianza en función del tamaño del centro de estudios, según la cantidad de estudiantes matriculados. Como se aprecia, el tamaño del centro educativo influye de manera significativa en las variables vinculadas a los hábitos de estudio, el compromiso cognitivo, agéntico y comportamental, las actitudes escolares, el apoyo de los padres, la satisfacción de la necesidad psicológica de relación y el rendimiento académico.

Tabla 34. ANOVAs de continuación tamaño centro educativo

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Tamaño centro educativo	Estrategias cognitivas	1.091	.352	.002
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	.214	.887	.000
	Evasión de retraso	4.201	.006	.007
	Método de trabajo	3.071	.027	.005
	Compromiso cognitivo	8.203	.000	.014
	Compromiso agéntico	9.455	.000	.016
	Compromiso comportamental	.2941	.032	.005
	Compromiso afectivo	.550	.648	.001
	Percepción éxito académico	2.159	.091	.004
	Autoconcepto académico	2.077	.101	.004
	Actitud hacia el profesorado	4.153	.006	.007
	Actitud hacia sistema educativo	2.888	.034	.005
	Satisfacción con la escuela	1.561	.197	.003
	Apoyo Padres	2.930	.033	.005
	Apoyo profesores	.418	.740	.001
	Apoyo compañeros	1.794	.146	.003
	Relación	6.230	.000	.011
	Competencia	1.183	.315	.002
	Rendimiento Académico	4.428	.004	.008

Para valorar las diferencias presentes en función del tamaño del centro educativo y las variables psicológicas vinculadas al éxito y al rendimiento académico que han resultado estadísticamente significativas en los participantes de la investigación, se presenta la Tabla 35, en la que se logra apreciar la diferencia en las medias de los centros, según la población de estudiantes de los mismos. Según los datos, los estudiantes pertenecientes a los centros de menor cantidad de alumnos muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en las variables psicológicas vinculadas a los hábitos de estudio, el compromiso conductual y el agéntico, las actitudes escolares, el apoyo de los padres, la satisfacción de necesidades psicológicas y el rendimiento académico. Mientras que fluctúan los datos entre los estudiantes de centros con mayor y menor cantidad de población estudiantil en torno al compromiso cognitivo.

Tabla 35. Medias tamaño centro educativo

Variables	Tamaño centro	Media	DT	N
Evasión de retraso	500 o más	3.258	.679	623
	300-499 estudiantes	3.347	.706	624
	100-299 estudiantes	3.344	.705	376
	99 o menos	3.518	.687	76
Método de trabajo	500 o más	3.331	.770	623
	300-499 estudiantes	3.417	.804	624
	100-299 estudiantes	3.423	.807	376
	99 o menos	3.580	.751	76
Compromiso cognitivo	500 o más	3.452	.750	623
	300-499 estudiantes	3.653	.703	624
	100-299 estudiantes	3.584	.747	376
	99 o menos	3.508	.690	76

Continuación Tabla 35. Medias tamaño centro educativo

Variables	Tamaño centro	Media	DT	N
Compromiso agéntico	500 o más	3.225	.847	623
	300-499 estudiantes	3.366	.807	624
	100-299 estudiantes	3.497	.749	376
	99 o menos	3.434	.778	76
Compromiso comportamental	500 o más	3.841	.944	623
	300-499 estudiantes	3.703	.964	624
	100-299 estudiantes	3.740	1.009	376
	99 o menos	3.921	.714	76
Actitud hacia el profesorado	500 o más	3.373	.776	623
	300-499 estudiantes	3.491	.836	624
	100-299 estudiantes	3.509	.839	376
	99 o menos	3.622	.728	76
Actitud hacia sistema educativo	500 o más	3.340	.716	623
	300-499 estudiantes	3.404	.734	624
	100-299 estudiantes	3.376	.765	376
	99 o menos	3.589	.663	76
Apoyo Padres	500 o más	4.298	.801	623
	300-499 estudiantes	4.260	.738	624
	100-299 estudiantes	4.193	.834	376
	99 o menos	4.452	.543	76
Relación	500 o más	3.889	.893	623
	300-499 estudiantes	3.838	.841	624
	100-299 estudiantes	3.660	.935	376
	99 o menos	3.965	.715	76
Rendimiento Académico	500 o más	83.63	5.332	623
	300-499 estudiantes	84.09	5.254	624
	100-299 estudiantes	83.13	5.753	376
	99 o menos	85.23	5.779	76

La Tabla 36 muestra los análisis de varianza en función de los tipos de familia a los que pertenecen los estudiantes. Como se evidencia, el tipo de familia afecta de manera significativa solo las estrategias de apoyo al aprendizaje, el compromiso comportamental, el autoconcepto académico, el apoyo de padres y la satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia.

Tabla 36. ANOVAS de continuación por tipo de familia

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Tipo de familia	Estrategias cognitivas	1.486	.115	.011
	Estrategias apoyo apdzje.	2.287	.036	.005
	Evasión de retraso	.625	.835	.005
	Método de trabajo	1.147	.314	.009
	Compromiso cognitivo	.983	.466	.008
	Compromiso agéntico	.916	.535	.007
	Compromiso comportamental	1.938	.698	.001
	Compromiso afectivo	1.720	.051	.013
	Percepción éxito académico	1.241	.243	.010
	Autoconcepto académico	3.643	.001	.027
	Actitud hacia el profesorado	.622	.838	.005
	Actitud hacia sistema educativo	1.090	.363	.008
	Satisfacción con la escuela	1.111	.345	.009
	Apoyo Padres	2.059	.014	.016
	Apoyo profesores	.575	.876	.004
	Apoyo compañeros	.891	.562	.007
	Relación	1.951	.021	.015
	Competencia	2.637	.001	.020
	Rendimiento Académico	1.103	.351	.008

Para valorar las diferencias presentes en función del tipo de familia y las variables psicológicas vinculadas al éxito y al rendimiento académico que han resultado estadísticamente significativas en los participantes de la investigación, se presenta la Tabla 37, en la que se logra apreciar la diferencia en las medias de los tipos de familia. Los estudiantes pertenecientes a familias extendidas (varias generaciones en un mismos hogar) muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en las variables psicológicas vinculadas a estrategias de apoyo al aprendizaje, autoconcepto académico y la satisfacción de la



necesidad psicológica de competencia y de relación. Los estudiantes en familias nucleares muestran mayor apoyo parental. Mientras que los estudiantes en otros tipos de estructura muestran mayor compromiso comportamental.

Tabla 37. Medias Tipo de Familia

Variables	Tipo de Familia	Media	DT	N
Estrategias de apoyo al aprendizaje	Monoparental	2.840	.518	555
	Nuclear	2.797	.516	887
	Extendida	2.876	.472	156
	Otra	2.711	.542	98
Compromiso comportamental	Monoparental	3.764	.973	555
	Nuclear	3.760	.957	887
	Extendida	3.780	.948	156
	Otra	3.880	.886	98
Autoconcepto académico	Monoparental	3.840	.784	555
	Nuclear	3.881	.751	887
	Extendida	3.956	.651	156
	Otra	3.560	.846	98
Apoyo Padres	Monoparental	4.192	.865	555
	Nuclear	4.324	.704	887
	Extendida	4.304	.739	156
	Otra	4.171	.685	98
Relación	Monoparental	3.834	.864	555
	Nuclear	3.824	.873	887
	Extendida	3.848	.923	156
	Otra	3.772	.699	98
Competencia	Monoparental	3.868	.833	555
	Nuclear	3.908	.786	887
	Extendida	3.974	.683	156
	Otra	3.784	.747	98

La Tabla 38, muestra los análisis de varianza en función del sector educativo al que pertenecen los estudiantes. Como se evidencia, el sector educativo influye de manera significativa en los hábitos de estudio, el compromiso escolar en sus diferentes dimensiones, la percepción de éxito académico, el autoconcepto

académico, las actitudes escolares, el apoyo de padres y profesores y el rendimiento académico.

Tabla 38. ANOVAS de continuación sector educativo

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Sector educativo	Estrategias cognitivas	.152	.859	.000
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	1.028	.358	.001
	Evasión de retraso	22.576	.000	.026
	Método de trabajo	27.815	.000	.032
	Compromiso cognitivo	9.278	.000	.011
	Compromiso agéntico	16.441	.000	.019
	Compromiso comportamental	25.726	.000	.029
	Compromiso afectivo	3.456	.032	.004
	Percepción éxito académico	4.893	.008	.006
	Autoconcepto académico	9.434	.000	.011
	Actitud hacia el profesorado	19.738	.000	.023
	Actitud hacia sistema educativo	24.096	.000	.028
	Satisfacción con la escuela	1.843	.159	.002
	Apoyo Padres	12.859	.000	.015
	Apoyo profesores	5.327	.005	.006
	Apoyo compañeros	.219	.803	.000
	Relación	.047	.954	.000
	Competencia	2.106	.122	.002
	Rendimiento Académico	20.257	.000	.023

Para valorar las diferencias en función del sector educativo al que pertenecen los estudiantes respecto a las variables psicológicas estudiadas, se presenta la Tabla 39. Como se evidencia, los estudiantes pertenecientes a los centros educativos privados muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en todas las variables psicológicas, exceptuando el compromiso conductual, en el que resultaron con valores superiores los estudiantes del sector semioficial.

Tabla 39. Medias sector educativo

Variables	Sector educativo	Media	DT	N
Evasión de retraso	Público	3.260	.698	1265
	Semioficial	3.404	.649	166
	Privado	3.561	.667	268
Método de trabajo	Público	3.317	.788	1265
	Semioficial	3.493	.757	166
	Privado	3.697	.750	268
Compromiso cognitivo	Público	3.585	.747	1265
	Semioficial	3.326	.694	166
	Privado	3.569	.675	268
Compromiso agéntico	Público	3.376	.817	1265
	Semioficial	3.008	.787	166
	Privado	3.415	.772	268
Compromiso comportamental	Público	3.676	.988	1265
	Semioficial	4.093	.760	166
	Privado	4.024	.835	268
Compromiso afectivo	Público	3.746	.934	1265
	Semioficial	3.623	.950	166
	Privado	3.858	.834	268
Percepción éxito académico	Público	3.975	.765	1265
	Semioficial	3.898	.682	166
	Privado	4.104	.570	268
Autoconcepto académico	Público	3.852	.802	1265
	Semioficial	3.668	.840	166
	Privado	4.002	.640	268
Actitud hacia el profesorado	Público	3.395	.818	1265
	Semioficial	3.498	.722	166
	Privado	3.732	.786	268
Actitud hacia sistema educativo	Público	3.316	.741	1265
	Semioficial	3.476	.633	166
	Privado	3.643	.691	268
Apoyo Padres	Público	4.221	.814	1265
	Semioficial	4.277	.812	166
	Privado	4.484	.495	268
Apoyo profesores	Público	3.883	.916	1265
	Semioficial	3.701	.868	166
	Privado	3.993	.887	268
Rendimiento Académico	Público	83.532	5.379	1265
	Semioficial	82.591	5.142	166
	Privado	85.570	5.501	268

La Tabla 40 muestra los análisis de varianza en función de la tanda (jornada de estudio) a la que asisten los estudiantes. Como se evidencia, la jornada de estudios influye de manera significativa en los hábitos de estudio, el compromiso escolar agéntico y comportamental, las actitudes escolares, el apoyo de padres y compañeros, la satisfacción escolar, la satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia y el rendimiento académico.

Tabla 40. ANOVAs de continuación jornada (horario) de estudio

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Jornada de estudio	Estrategias cognitivas	1.701	.183	.002
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	1.320	.267	.002
	Evasión de retraso	28.061	.000	.032
	Método de trabajo	31.085	.000	.035
	Compromiso cognitivo	2.801	.061	.003
	Compromiso agéntico	5.768	.003	.007
	Compromiso comportamental	21.879	.000	.025
	Compromiso afectivo	.739	.478	.001
	Percepción éxito académico	1.879	.153	.002
	Autoconcepto académico	1.995	.136	.002
	Actitud hacia el profesorado	26.277	.000	.030
	Actitud hacia sistema educativo	28.979	.000	.033
	Satisfacción con la escuela	5.969	.003	.007
	Apoyo Padres	6.183	.002	.007
	Apoyo profesores	2.745	.065	.003
	Apoyo compañeros	3.501	.030	.004
	Relación	11.291	.000	.013
	Competencia	3.213	.040	.004
	Rendimiento Académico	17.756	.000	.021

Para valorar las diferencias presentes en función del horario de estudio al que asisten los estudiantes en las variables psicológicas vinculadas al éxito y al rendimiento académico que han resultado estadísticamente significativas en los participantes de la investigación, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla 41. Como se evidencia, los estudiantes pertenecientes a los centros educativos de jornada regular (matutina o vespertina) muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en todas las variables psicológicas, exceptuando en satisfacción escolar y compromiso agéntico que es mayor en los estudiantes de escuelas nocturnas.

Tabla 41. Medias Jornada (horario) de estudio

Variables	Jornada	Media	DT	N
Evasión de retraso	Extendida	3.205	.705	889
	Regular	3.471	.686	581
	Nocturna	3.395	.609	229
Método de trabajo	Extendida	3.259	.798	889
	Regular	3.584	.767	581
	Nocturna	3.435	.725	229
Compromiso agéntico	Extendida	3.382	.822	889
	Regular	3.257	.813	581
	Nocturna	3.435	.769	229
Compromiso comportamental	Extendida	3.637	1.010	889
	Regular	3.971	.850	581
	Nocturna	3.788	.928	229
Actitud hacia el profesorado	Extendida	3.325	.827	889
	Regular	3.625	.792	581
	Nocturna	3.547	.716	229
Actitud hacia sistema educativo	Extendida	3.261	.744	889
	Regular	3.550	.695	581
	Nocturna	3.428	.695	229
Satisfacción con la escuela	Extendida	3.662	.882	889
	Regular	3.801	.849	581
	Nocturna	3.822	.866	229

Continuación Tabla 41. Medias Jornada (horario) de estudio

Variables	Jornada	Media	DT	N
Apoyo Padres	Extendida	4.250	.794	889
	Regular	4.345	.705	581
	Nocturna	4.141	.866	229
Apoyo compañeros	Extendida	3.872	.965	889
	Regular	3.803	.976	581
	Nocturna	3.684	1.081	229
Relación	Extendida	3.881	.864	889
	Regular	3.832	.862	581
	Nocturna	3.574	.951	229
Competencia	Extendida	3.898	.832	889
	Regular	3.936	.776	581
	Nocturna	3.775	.842	229
Rendimiento Académico	Extendida	83.677	5.472	889
	Regular	84.558	5.527	581
	Nocturna	82.071	4.615	229

La Tabla 42, muestra los análisis de varianza en función de la zona de residencia en la que viven los estudiantes. Como se evidencia, la zona de residencia influye de manera estadísticamente significativa en las estrategias de apoyo a los aprendizajes, los hábitos de estudio, el compromiso escolar cognitivo y agéntico, las actitudes escolares, el apoyo de padres y compañeros y la satisfacción escolar.

Tabla 42. ANOVAs de continuación zona de residencia

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Zona de residencia	Estrategias cognitivas	3.289	.070	.002
	Estrategias apoyo al aprendizaje	4.972	.026	.003
	Evasión de retraso	15.843	.000	.009
	Método de trabajo	13.567	.000	.008
	Compromiso cognitivo	4.962	.026	.003
	Compromiso agéntico	10.754	.001	.006
	Compromiso comportamental	.950	.330	.001
	Compromiso afectivo	2.283	.131	.001
	Percepción éxito académico	.730	.393	.000
	Autoconcepto académico	2.313	.128	.001
	Actitud hacia el profesorado	20.999	.000	.012
	Actitud hacia sistema educativo	13.555	.000	.008
	Satisfacción con la escuela	5.220	.022	.003
	Apoyo Padres	.730	.393	.000
	Apoyo profesores	.944	.331	.001
	Apoyo compañeros	.001	.982	.000
	Relación	2.144	.143	.001
	Competencia	.896	.344	.001
	Rendimiento Académico	3.469	.063	.002

Para valorar las diferencias presentes en función de la zona de residencia en la que viven los estudiantes en las variables psicológicas vinculadas al éxito y al rendimiento académico que han resultado estadísticamente significativas en los participantes de la investigación, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla 43. Como se evidencia, los estudiantes procedentes de zonas rurales muestran valores más positivos o

superiores (moderadamente) en las distintas variables psicológicas.

Tabla 43. Medias zona de residencia

VARIABLES	ZONA	Media	DT	N
Estrategias de apoyo al aprendizaje	Rural	2.863	.500	403
	Urbana	2.797	.520	1296
Evasión de retraso	Rural	3.442	.690	403
	Urbana	3.284	.695	1296
Método de trabajo	Rural	3.520	.769	403
	Urbana	3.355	.794	1296
Compromiso cognitivo	Rural	3.629	.706	403
	Urbana	3.536	.742	1296
Compromiso agéntico	Rural	3.462	.735	403
	Urbana	3.310	.835	1296
Actitud hacia el profesorado	Rural	3.619	.793	403
	Urbana	3.408	.813	1296
Actitud hacia sistema educativo	Rural	3.500	.731	403
	Urbana	3.347	.730	1296
Satisfacción con la escuela	Rural	3.817	.836	403
	Urbana	3.704	.880	1296

La Tabla 44, muestra los análisis de varianza en función de la pertenencia a grupos o asociaciones juveniles. Como se evidencia, la pertenencia a grupos juveniles influye de manera significativa en las estrategias de aprendizaje, el compromiso escolar cognitivo, agéntico y afectivo, la percepción de éxito



académico, el autoconcepto académico, el apoyo de padres, profesores y compañeros, la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia y el rendimiento académico.

Tabla 44. ANOVAs de continuación pertenencia a Asociación Juvenil

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Asociación Juvenil	Estrategias cognitivas	26.377	.000	.015
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	34.468	.000	.020
	Evasión de retraso	.136	.712	.000
	Método de trabajo	.571	.450	.000
	Compromiso cognitivo	17.009	.000	.010
	Compromiso agéntico	19.172	.000	.011
	Compromiso comportamental	.523	.470	.000
	Compromiso afectivo	15.913	.000	.009
	Percepción éxito académico	11.575	.001	.007
	Autoconcepto académico	22.496	.000	.013
	Actitud hacia el profesorado	.244	.621	.000
	Actitud hacia sistema educativo	.005	.944	.000
	Satisfacción con la escuela	3.470	.063	.002
	Apoyo Padres	20.183	.000	.012
	Apoyo profesores	19.616	.000	.011
	Apoyo compañeros	7.349	.007	.004
	Relación	11.070	.001	.006
	Competencia	22.091	.000	.013
	Rendimiento Académico	33.394	.000	.019

Para valorar las diferencias presentes en función de la pertenencia a asociaciones juveniles en las variables psicológicas estudiadas que han resultado estadísticamente significativas, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla

45. Los estudiantes pertenecientes a grupos juveniles muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en las distintas variables psicológicas.

Tabla 45. Medias Pertenencia a Asociación Juvenil

Variables	Pertenencia Asociación Juvenil	Media	DT	N
Estrategias cognitivas	Sí	2.715	.448	413
	No	2.588	.434	1284
Estrategias de apoyo al aprendizaje	Sí	2.942	.520	413
	No	2.772	.508	1284
Compromiso cognitivo	Sí	3.686	.727	413
	No	3.515	.732	1284
Compromiso agéntico	Sí	3.497	.811	413
	No	3.296	.810	1284
Compromiso afectivo	Sí	3.908	.890	413
	No	3.701	.925	1284
Percepción éxito académico	Sí	4.094	.732	413
	No	3.954	.728	1284
Autoconcepto académico	Sí	4.015	.754	413
	No	3.806	.790	1284
Satisfacción con la escuela	Sí	3.800	.861	413
	No	3.708	.874	1284
Apoyo Padres	Sí	4.417	.716	413
	No	4.220	.790	1284
Apoyo profesores	Sí	4.053	.877	413
	No	3.826	.913	1284
Apoyo compañeros	Sí	3.937	.926	413
	No	3.786	1.003	1284
Relación	Sí	3.948	.827	413
	No	3.782	.895	1284
Competencia	Sí	4.058	.799	413
	No	3.842	.815	1284
Rendimiento Académico	Sí	85.102	5.739	413
	No	83.344	5.260	1284

La Tabla 46, muestra los análisis de varianza en función de práctica deportiva. Como se evidencia, la pertenencia a grupos deportivos influye de manera significativa en las estrategias de aprendizaje, los hábitos de estudio, el compromiso escolar, la actitud hacia el profesorado y el sistema educativo, el apoyo de profesores y la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia.

Tabla 46. ANOVAs de continuación pertenencia a Asociación Juvenil

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Asociación Deportiva	Estrategias cognitivas	9.385	.002	.006
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	6.711	.010	.004
	Evasión de retraso	15.517	.000	.009
	Método de trabajo	21.748	.000	.013
	Compromiso cognitivo	1.530	.216	.001
	Compromiso agéntico	20.741	.000	.012
	Compromiso comportamental	11.831	.001	.007
	Compromiso afectivo	7.003	.008	.004
	Percepción éxito académico	.001	.977	.000
	Autoconcepto académico	.453	.501	.000
	Actitud hacia el profesorado	23.665	.000	.014
	Actitud hacia sistema educativo	24.490	.000	.014
	Satisfacción con la escuela	.164	.685	.000
	Apoyo Padres	2.005	.157	.001
	Apoyo profesores	6.679	.010	.004
	Apoyo compañeros	.123	.726	.000
	Relación	7.390	.007	.004
	Competencia	4.380	.037	.003
	Rendimiento Académico	2.175	.140	.001

Para valorar las diferencias presentes en función de la pertenencia a asociaciones deportivas en las variables psicológicas que han resultado estadísticamente significativas, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla 47. Como se evidencia, los estudiantes pertenecientes a asociaciones deportivas muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en las distintas variables psicológicas, exceptuando en las actitudes hacia el sistema educativo y hacia el profesorado, donde han mostrado mejores actitudes los que no pertenecen a dichas asociaciones.

Tabla 47. Medias Práctica Deportiva

Variables	Práctica Deportiva	Media	DT	N
Estrategias cognitivas	Sí	2.649	.441	932
	No	2.583	.437	764
Estrategias de apoyo al aprendizaje	Sí	2.843	.525	932
	No	2.778	.503	764
Compromiso agéntico	Sí	3.428	.786	932
	No	3.249	.837	764
Compromiso afectivo	Sí	3.806	.889	932
	No	3.687	.956	764
Actitud hacia el profesorado	Sí	3.371	.813	932
	No	3.563	.799	764
Apoyo hacia el sistema educativo	Sí	3.304	.736	932
	No	3.480	.717	764
Apoyo profesores	Sí	3.935	.910	932
	No	3.820	.904	764
Relación	Sí	3.876	.886	932
	No	3.760	.870	764

La Tabla 48, muestra los análisis de varianza en función del nivel de estudio de la madre. Como se aprecia, el nivel de estudio de la madre influye de manera significativa en los hábitos de estudio, el compromiso escolar en sus distintas dimensiones, las actitudes escolares, el apoyo de padres, la satisfacción escolar, la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia y el rendimiento académico.

Tabla 48. ANOVAS de continuación estudios madre

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Nivel estudio madre	Estrategias cognitivas	2.089	.042	.009
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	1.175	.314	.005
	Evasión de retraso	2.691	.009	.011
	Método de trabajo	3.421	.001	.014
	Compromiso cognitivo	2.380	.020	.010
	Compromiso agéntico	2.447	.017	.010
	Compromiso comportamental	9.466	.000	.038
	Compromiso afectivo	2.911	.005	.012
	Percepción éxito académico	1.746	.094	.007
	Autoconcepto académico	1.387	.207	.006
	Actitud hacia el profesorado	2.545	.013	.010
	Actitud hacia sistema educativo	3.763	.000	.015
	Satisfacción con la escuela	3.177	.002	.013
	Apoyo Padres	3.391	.001	.014
	Apoyo profesores	1.843	.075	.008
	Apoyo compañeros	1.137	.337	.005
	Relación	3.382	.001	.014
	Competencia	2.618	.011	.011
	Rendimiento Académico	3.770	.000	.015

Para valorar las diferencias presentes en función del nivel de estudios de la madre en las variables psicológicas estudiadas que han resultado estadísticamente, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla 49. Los estudiantes cuyas madres tienen un nivel de estudio universitario muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en las distintas variables psicológicas.

Tabla 49. Medias nivel de estudio de la madre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Evasión de retraso	Primario completo	3.238	.739	168
	Secundario completo	3.284	.720	372
	Universitario completo	3.410	.659	362
	Primario incompleto	3.336	.761	130
	Secundario incompleto	3.196	.721	216
	Universitario incompleto	3.345	.676	100
Método de trabajo	Primario completo	3.315	.835	168
	Secundario completo	3.359	.812	372
	Universitario completo	3.543	.745	362
	Primario incompleto	3.376	.846	130
	Secundario incompleto	3.244	.802	216
	Universitario incompleto	3.406	.800	100
Compromiso cognitivo	Primario completo	3.648	.698	168
	Secundario completo	3.554	.744	372
	Universitario completo	3.481	.768	362
	Primario incompleto	3.637	.673	130
	Secundario incompleto	3.666	.648	216
	Universitario incompleto	3.520	.643	100
Compromiso agéntico	Primario completo	3.388	.776	168
	Secundario completo	3.336	.800	372
	Universitario completo	3.234	.837	362
	Primario incompleto	3.369	.777	130
	Secundario incompleto	3.481	.754	216
	Universitario incompleto	3.311	.825	100

Continuación Tabla 49. Medias nivel de estudio de la madre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Compromiso comportamental	Primario completo	3.674	.970	168
	Secundario completo	3.809	.872	372
	Universitario completo	4.071	.858	362
	Primario incompleto	3.621	1.028	130
	Secundario incompleto	3.574	1.021	216
	Universitario incompleto	3.907	.989	100
Compromiso afectivo	Primario completo	3.862	.865	168
	Secundario completo	3.761	.862	372
	Universitario completo	3.831	.921	362
	Primario incompleto	3.713	.886	130
	Secundario incompleto	3.777	.921	216
	Universitario incompleto	3.765	.998	100
Actitud hacia el profesorado	Primario completo	3.381	.858	168
	Secundario completo	3.419	.829	372
	Universitario completo	3.527	.761	362
	Primario incompleto	3.474	.867	130
	Secundario incompleto	3.302	.870	216
	Universitario incompleto	3.479	.847	100
Actitud hacia sistema educativo	Primario completo	3.327	.779	168
	Secundario completo	3.341	.748	372
	Universitario completo	3.522	.680	362
	Primario incompleto	3.377	.805	130
	Secundario incompleto	3.223	.753	216
	Universitario incompleto	3.359	.718	100
Satisfacción con la escuela	Primario completo	3.797	.800	168
	Secundario completo	3.744	.868	372
	Universitario completo	3.864	.877	362
	Primario incompleto	3.681	.772	130
	Secundario incompleto	3.619	.847	216
	Universitario incompleto	3.765	.920	100
Apoyo Padres	Primario completo	4.253	.785	168
	Secundario completo	4.299	.658	372
	Universitario completo	4.393	.751	362
	Primario incompleto	4.188	.756	130
	Secundario incompleto	4.243	.746	216
	Universitario incompleto	4.336	.788	100
Relación	Primario completo	3.818	.814	168
	Secundario completo	3.805	.795	372
	Universitario completo	3.951	.877	362
	Primario incompleto	3.785	.877	130
	Secundario incompleto	3.870	.883	216
	Universitario incompleto	3.923	.903	100

Continuación Tabla 49. Medias nivel de estudio de la madre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Competencia	Primario completo	3.869	.828	168
	Secundario completo	3.914	.786	372
	Universitario completo	4.009	.773	362
	Primario incompleto	3.803	.805	130
	Secundario incompleto	3.928	.807	216
	Universitario incompleto	3.885	.802	100
Rendimiento Académico	Primario completo	82.847	5.552	168
	Secundario completo	83.822	5.516	372
	Universitario completo	84.598	5.445	362
	Primario incompleto	84.528	5.299	130
	Secundario incompleto	83.881	5.274	216
	Universitario incompleto	83.899	5.276	100

La Tabla 50 muestra los análisis de varianza en función del nivel de estudio del padre. Como se puede apreciar, el nivel de estudio del padre influye de manera significativa en las estrategias de aprendizaje, los métodos de estudio, el compromiso escolar en sus dimensiones cognitiva, agéntica y comportamental, las actitudes escolares, el apoyo de padres, la satisfacción escolar, la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia y el rendimiento académico.



Tabla 50. ANOVAS de continuación estudios padre

Factor	Variables	F	Sig.	Eta
Nivel estudio padre	Estrategias cognitivas	3.428	.001	.014
	Estrategias de apoyo al aprendizaje	3.114	.003	.013
	Evasión de retraso	1.858	.073	.008
	Método de trabajo	2.052	.046	.008
	Compromiso cognitivo	3.113	.003	.013
	Compromiso agéntico	2.643	.010	.011
	Compromiso comportamental	7.931	.000	.032
	Compromiso afectivo	1.686	.108	.007
	Percepción éxito académico	1.875	.070	.008
	Autoconcepto académico	1.559	.143	.006
	Actitud hacia el profesorado	2.176	.034	.009
	Actitud hacia sistema educativo	2.726	.008	.011
	Satisfacción con la escuela	3.073	.003	.013
	Apoyo Padres	2.308	.024	.010
	Apoyo profesores	1.590	.134	.007
	Apoyo compañeros	1.821	.079	.008
	Relación	2.359	.021	.010
	Competencia	3.518	.001	.014
	Rendimiento Académico	5.081	.000	.021

Para valorar las diferencias presentes en función del nivel de estudio del padre en las variables psicológicas estudiadas que han resultado estadísticamente significativas, se presenta la diferencia en las medias en la Tabla 51. Los estudiantes cuyos padres tienen un nivel de estudio universitario muestran valores más positivos o superiores (moderadamente) en el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, el compromiso comportamental, la actitud hacia el profesorado, la satisfacción con la escuela y la satisfacción de necesidades psicológicas de

relación y competencia. Los estudiantes con sus padres en nivel de estudio primario completo resultaron ligeramente con medias superiores en estrategias de apoyo al aprendizaje y compromiso cognitivo y agéntico. Mientras que los estudiantes cuyos padres han logrado completar la secundaria tienen unas medias ligeramente mayores que el resto en las actitudes hacia la escuela. Como evidencian estos datos, no es clara la influencia del nivel de estudio de los padres en las diferentes variables, sin embargo, se evidencian unos mejores resultados en las diferentes variables psicológicas vinculadas al éxito y al rendimiento académico en los estudiantes que reportan que sus padres han completado los distintos tramos educativos y quienes han completado la educación universitaria muestran resultados más fortalecidos en variables directamente vinculadas con el logro académico.

Tabla 51. Medias nivel estudio padre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Estrategias cognitivas	Primario completo	2.688	.431	210
	Secundario completo	2.615	.434	340
	Universitario completo	2.698	.4741	255
	Primario incompleto	2.631	.442	123
	Secundario incompleto	2.583	.442	211
	Universitario incompleto	2.539	.394	53
Estrategias de apoyo al aprendizaje	Primario completo	2.933	.494	210
	Secundario completo	2.797	.523	340
	Universitario completo	2.861	.552	255
	Primario incompleto	2.781	.534	123
	Secundario incompleto	2.761	.511	211
	Universitario incompleto	2.744	.467	53

Continuación Tabla 51. Medias nivel estudio padre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Método de trabajo	Primario completo	3.375	.797	210
	Secundario completo	3.490	.807	340
	Universitario completo	3.430	.777	255
	Primario incompleto	3.242	.810	123
	Secundario incompleto	3.310	.827	211
	Universitario incompleto	3.487	.802	53
Compromiso cognitivo	Primario completo	3.691	.697	210
	Secundario completo	3.457	.708	340
	Universitario completo	3.527	.786	255
	Primario incompleto	3.604	.755	123
	Secundario incompleto	3.672	.632	211
	Universitario incompleto	3.603	.538	53
Compromiso agéntico	Primario completo	3.494	.744	210
	Secundario completo	3.276	.779	340
	Universitario completo	3.236	.843	255
	Primario incompleto	3.431	.870	123
	Secundario incompleto	3.433	.796	211
	Universitario incompleto	3.300	.766	53
Compromiso comportamental	Primario completo	3.751	.991	210
	Secundario completo	3.943	.836	340
	Universitario completo	4.014	.944	255
	Primario incompleto	3.454	1.036	123
	Secundario incompleto	3.593	.924	211
	Universitario incompleto	3.904	.916	53
Actitud hacia el profesorado	Primario completo	3.448	.870	210
	Secundario completo	3.542	.816	340
	Universitario completo	3.421	.768	255
	Primario incompleto	3.308	.807	123
	Secundario incompleto	3.343	.825	211
	Universitario incompleto	3.546	.837	53
Actitud hacia sistema educativo	Primario completo	3.362	.755	210
	Secundario completo	3.476	.743	340
	Universitario completo	3.440	.703	255
	Primario incompleto	3.227	.716	123
	Secundario incompleto	3.259	.763	211
	Universitario incompleto	3.405	.747	53
Satisfacción con la escuela	Primario completo	3.809	.777	210
	Secundario completo	3.723	.894	340
	Universitario completo	3.893	.849	255
	Primario incompleto	3.660	.832	123
	Secundario incompleto	3.599	.914	211
	Universitario incompleto	3.807	.813	53

Continuación Tabla 51. Medias nivel estudio padre

Variables	Nivel de estudio	Media	DT	N
Apoyo Padres	Primario completo	4.339	.710	210
	Secundario completo	4.306	.757	340
	Universitario completo	4.356	.750	255
	Primario incompleto	4.201	.821	123
	Secundario incompleto	4.282	.689	211
	Universitario incompleto	4.329	.706	53
Relación	Primario completo	3.893	.844	210
	Secundario completo	3.843	.866	340
	Universitario completo	3.929	.845	255
	Primario incompleto	3.753	.789	123
	Secundario incompleto	3.796	.947	211
	Universitario incompleto	3.931	.848	53
Competencia	Primario completo	3.988	.787	210
	Secundario completo	3.902	.767	340
	Universitario completo	4.003	.772	255
	Primario incompleto	3.860	.808	123
	Secundario incompleto	3.848	.847	211
	Universitario incompleto	4.154	.663	53
Rendimiento Académico	Primario completo	84.20	5.042	210
	Secundario completo	84.24	5.261	340
	Universitario completo	84.74	5.445	255
	Primario incompleto	82.76	5.560	123
	Secundario incompleto	83.41	5.251	211
	Universitario incompleto	85.60	5.997	53

### 3.4 Relaciones entre las variables psicológicas personales del estudio

En este apartado se presentan las relaciones entre las diferentes variables psicológicas en estudio. La Tabla 52 muestra las correlaciones existentes entre la percepción de éxito

académico y el rendimiento de los estudiantes con las diferentes variables investigadas.

Tabla 52. Correlaciones entre la percepción del éxito y el rendimiento académico con el resto de variables personales

Variables	Percepción éxito académico	Rendimiento académico
Estrategias cognitivas	.364**	.274**
Estrategias de apoyo al aprendizaje	.434**	.250**
Evasión de retraso	.054*	.186**
Método de trabajo	.080**	.240**
Compromiso cognitivo	.500**	.147**
Compromiso agéntico	.295**	.113**
Compromiso comportamental	.182**	.196**
Compromiso afectivo	.376**	.109**
Relación	.329**	.148**
Competencia	.446**	.235**
Actitud hacia el profesorado	.082**	.167**
Actitud hacia sistema educativo	.106**	.185**
Satisfacción con la escuela	.377**	.138**
Percepción éxito académico	1	.246**
Autoconcepto académico	.526**	.341**
Rendimiento Académico	.246**	1

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

La percepción de éxito académico muestra correlación estadísticamente significativa y positiva con el resto de las variables del estudio. Una de las relaciones que se evidencia con mayor fuerza es la establecida con el autoconcepto académico,

indicando que un estudiante que percibe tener éxito presenta una concepción de sí mismo de tener competencias para el proceso educativo. Otra relación de alta magnitud fue la satisfacción de la necesidad de competencia con la percepción de éxito académico, lo cual implica que en la medida de percibir que se logra el proceso educativo en los estándares requeridos se va generando una satisfacción vital humana que da respuesta a ese deseo de sentirse capaz y eficaz en las tareas que se le van presentando a las personas. Además, el compromiso cognitivo tiene una relación fuerte con el éxito académico, indicando que a mayor percepción de responder satisfactoriamente al contexto educativo, mayor implicación en su propio proceso de aprendizaje, lo cual, guarda vinculación con la relación que se evidencia con las estrategias de aprendizaje, las cuales son esenciales para el logro académico y son las mediadoras del proceso de aprendizaje.

El rendimiento académico ha resultado con relación positiva estadísticamente significativa con el resto de las variables del estudio (estrategias de aprendizaje, compromiso escolar, hábitos y actitudes hacia el estudio, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, autoconcepto académico y satisfacción con la escuela), aunque las relaciones con la mayoría de ellas es de magnitud moderada. Los vínculos más fuertes se sostienen con las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo utilizados por los estudiantes, la percepción de éxito académico, el autoconcepto académico y la satisfacción

de la necesidad psicológica de competencia, evidenciado que un mayor rendimiento académico está influido por estas variables y a su vez, cómo unas buenas calificaciones aportan en la percepción de competencia de los propios estudiantes.

La Tabla 53 muestra las correlaciones existentes entre la percepción de éxito académico y el rendimiento académico de los estudiantes con el apoyo de padres, maestros y compañeros.

Tabla 53. Correlaciones entre éxito y rendimiento académico con apoyo parental y escolar

Variables	Percepción éxito Académico	Rendimiento académico
Apoyo padres	.564**	.133**
Apoyo profesores	.395**	.150**
Apoyo compañeros	.266**	.149**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

La relación entre la percepción de éxito y rendimiento académico con el apoyo de padres, profesores y compañeros ha sido significativa y positiva en cada uno de los casos. Las relaciones más fortalecidas han sido la asociación entre la percepción de éxito académico y el apoyo de padres y maestros, mostrando la importancia de la familia y la relación de los estudiantes con sus docentes, permitiendo valorar cuán fundamental es la implicación de estos dos microsistemas en el proceso de aprendizaje del estudiantado, interesándose y aportando en la trayectoria escolar de éstos. El rendimiento

académico, si bien ha tenido correlación positiva con el apoyo parental y escolar, la asociación ha sido moderada.

La Tabla 54 presenta la relación entre las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio con las diferentes variables psicológicas estudiadas.

Tabla 54. Correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio con diferentes variables personales y contextuales

Variables	Estrategias cognitivas	Estrategias de apoyo	Evasión retraso	Método de trabajo
Estrategias cognitivas	1	.667**	.043	.093**
Estrategias de apoyo	.667**	1	.047	.090**
Evasión de retraso	.043	.047	1	.811**
Método de trabajo	.093**	.090**	.811**	1
Compromiso cognitivo	.415**	.430**	-.055	-.043
Compromiso agéntico	.285**	.297**	-.108*	-.088**
Compromiso conductual	.147**	.201**	.349**	.384**
Compromiso afectivo	.210**	.282**	-.041	-.003
Relación	.235**	.281**	-.047	-.035
Competencia	.318**	.397**	.022	.062*
Actitud hacia profesorado	.054*	.065**	.809**	.812**
Actitud hacia sistema educativo	.069**	.089**	.807**	.835**
Satisfacción con escuela	.216**	.287**	.123**	.125**
Apoyo padres	.266**	.362**	.040	.058*
Apoyo profesores	.243**	.274**	-.027	.033
Apoyo compañeros	.178**	.219**	.000	.018
Autoconcepto académico	.322**	.388**	.059**	.113**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Los hallazgos revelan que las estrategias de aprendizaje muestran correlación positiva estadísticamente significativa con



las distintas variables estudiadas, exceptuando los hábitos de estudio vinculados con la evasión del retraso, con la que no aparece relación de significatividad. Los vínculos más fuertes que se han encontrado, se han establecido con el autoconcepto académico, con el compromiso cognitivo y la satisfacción de la necesidad psicológica de competencia, lo cual indica cómo los estudiantes que se sienten más capaces y se involucran activamente en el aprendizaje, son los que evidencian un mayor uso de estrategias en sus procesos de construcción de conocimientos. Además, las estrategias de apoyo al aprendizaje evidencian una estrecha relación con el apoyo a los padres, lo cual se vincula con la motivación y la retroalimentación que los padres pueden brindar para el proceso de aprendizaje de los hijos, favoreciendo que éstos puedan fortalecer su manera de aprender, concentrarse e interesarse por el estudio.

La evasión de retraso, a través de acciones que permiten optimizar el tiempo de estudio, resultaron con relación positiva estadísticamente significativa con el compromiso comportamental, las actitudes escolares, la satisfacción con la escuela y el autoconcepto académico. El vínculo más fortalecido estuvo con las actitudes escolares, mostrando que los estudiantes con mejores actitudes hacia sus docentes y hacia las estructuras y procesos del sistema educativo, están más prestos a responder de manera oportuna a las asignaciones que emanan del mismo, distribuyendo el tiempo de las distintas tareas y actividades escolares.

El establecimiento consciente de métodos de trabajo y técnicas de estudio para el desarrollo de las asignaciones escolares se vinculó de manera positiva con las estrategias de aprendizaje, el compromiso comportamental, las actitudes escolares, la satisfacción con la escuela, el apoyo de los padres, el autoconcepto académico y la satisfacción de la necesidad psicológica de competencia. Las relaciones más fortalecidas estuvieron vinculadas con las actitudes y el compromiso conductual, evidenciando que los estudiantes con una disposición más favorable para las exigencias y procesos emanados del sistema educativo, así como para el cumplimiento de las normas y la participación en el proceso educativo, establecen de manera más oportuna y eficaz técnicas que les permiten dar respuesta a las tareas del contexto educativo.

Los hábitos de estudio de la investigación, vinculados a la evasión de retraso y los métodos de trabajo, han mostrado correlación negativa, aunque baja, con el compromiso agéntico. Esto señala que mientras menos sentido de responsabilidad frente a las propias acciones escolares, mayor establecimiento de métodos de trabajo y acciones para responder de manera oportuna a las tareas escolares, según los resultados del análisis de estas variables en el colectivo estudiado.

La Tabla 55 muestra la relación entre el compromiso escolar con distintas variables en estudio.

Tabla 55. Correlaciones entre el compromiso escolar y diferentes variables personales y contextuales

Variables	Compromiso cognitivo	Compromiso agéntico	Compromiso comportamental	Compromiso afectivo
Relación	.294**	.275**	.037	.434**
Competencia	.404**	.328**	.156**	.339**
Actitud hacia el profesorado	-.052**	-.104**	.344**	-.005
Actitud hacia sistema educativo	-.046	-.102**	.373**	.001
Satisfacción con la escuela	.264**	.167**	.221**	.380**
Apoyo padres	.399**	.276**	.188**	.381**
Apoyo profesores	.363**	.417**	.066**	.400**
Apoyo compañeros	.283**	.321**	.016	.383**
Autoconcepto académico	.436**	.390**	.133**	.338**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

El compromiso cognitivo y el agéntico han mostrado correlación positiva con la satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia, la satisfacción escolar, el apoyo de padres, profesores, compañeros y el autoconcepto académico. Esto evidencia que los estudiantes con mayor implicación en sus propias decisiones y acciones y con su proceso de aprendizaje se sienten más capaces y han percibido mayor apoyo en su escolaridad de sus docentes, sus compañeros y padres. Estas variables, además, muestran correlación negativa, aunque baja, con las actitudes escolares, lo cual indica que los estudiantes participantes en la investigación que tienen mayor implicación en los aspectos propios del aprendizaje

tienen una menor disposición hacia el sistema educativo y sus docentes.

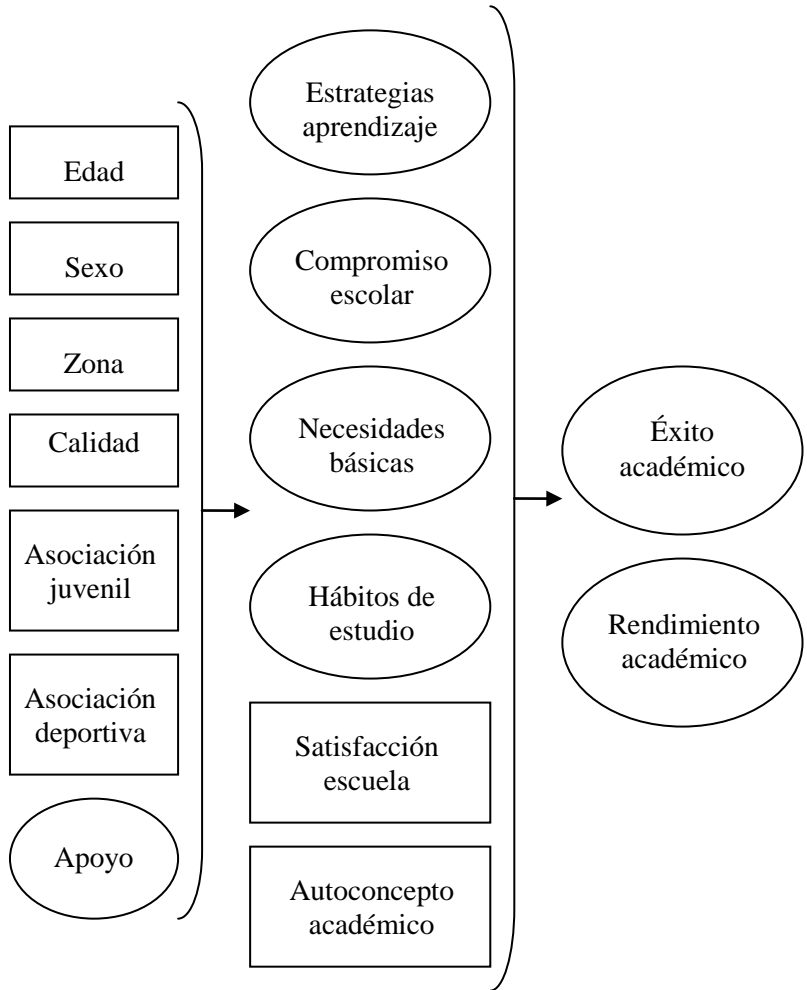
El compromiso comportamental ha mostrado correlación positiva con la satisfacción de la necesidad psicológica de competencia, las actitudes escolares, la satisfacción escolar, el apoyo de padres y profesores y el autoconcepto académico. Esto evidencia que los estudiantes con una mayor participación escolar y vivencia de la filosofía institucional sienten mayor satisfacción con su centro educativo, tienen una mejor disposición hacia el mismo y se sienten más capaces en la respuesta a sus exigencias.

El compromiso afectivo evidencia correlación positiva estadísticamente significativa con la satisfacción de necesidades psicológicas de competencia y relación, la satisfacción con la escuela, el apoyo de padres, profesores y compañeros y el autoconcepto académico. Esto implica que los estudiantes con sentido de pertenencia a la escuela fortalecido y que se sienten aceptados y valorados en el contexto educativo muestran una interpretación más positiva de su vida escolar, suelen percibir mayor apoyo de sus docentes y compañeros y se sienten más capaces en el desarrollo de las actividades escolares.

### **3.5 Modelos de ecuaciones estructurales**

Para poner a prueba las hipótesis, a la vez que dar respuesta al objetivo 4 de la presente tesis doctoral, de evaluar un modelo procesual predictivo de éxito y rendimiento académico, se especificó, puso a prueba y estimó un modelo de ecuaciones estructurales completo, en el que las variables contextuales (apoyo padres, compañeros y docentes, zona de residencia, sector educativo, calidad del centro educativo, nivel estudio padre, pertenencia a grupos juveniles y asociación deportiva) predecían los niveles en las variables personales (estrategias de aprendizaje, hábitos y actitudes de estudio, compromiso escolar, satisfacción escolar y necesidades psicológicas básicas) y éstas, a su vez, explicaban las puntuaciones en éxito y rendimiento académico. Se trata, pues, de un modelo en el que se prueban una serie de efectos directos de las variables personales sobre el éxito y el rendimiento académico, y los efectos indirectos de las variables contextuales sobre éxito y rendimiento académico, efectos mediados a través de las variables personales. El detalle del modelo puede observarse en la Figura 22.

Figura 22. Modelo de ecuaciones estructurales inicial



En este modelo los cuadrados representan variables observables. Los círculos, factores latentes. El factor de apoyo explicaba las variables observables de apoyo de padres, apoyo de profesores y apoyo de iguales. El factor estrategias de aprendizaje explicaba las variables de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y

hábitos de estudio. El factor de compromiso escolar explicaba las dimensiones de compromiso escolar cognitivo, agéntico y afectivo. El factor de necesidades básicas explicaba las variables observables relación, competencia y autonomía. El factor de hábitos de estudio explicaba prontitud para completar o evasión de retraso, método de estudio o trabajo, actitud hacia el profesorado y actitud hacia el sistema educativo o aceptación de la educación. El factor de éxito académico explicaba los cinco ítems de la escala de Academic success (Plunkett et al., 2008). Finalmente, el factor de rendimiento académico explicaba las notas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lenguas Extranjeras, Educación Artística, Formación Integral y Educación Física.

Cuando se probó el modelo, el ajuste general fue adecuado:  $\chi^2(517) = 2441.74$  ( $p < .001$ ), CFI = .908, TLI = .890, RMSEA = .047 [.045, .049] y SRMR = .041. No obstante, el ajuste analítico no fue bueno, con muchas relaciones estadísticamente no significativas. Además, los índices de modificación apuntaron a una relación entre dos variables observables no contemplada previamente: la dimensión de apoyo de los compañeros y la necesidad básica de apoyo, relación que se decidió añadir en el nuevo modelo.

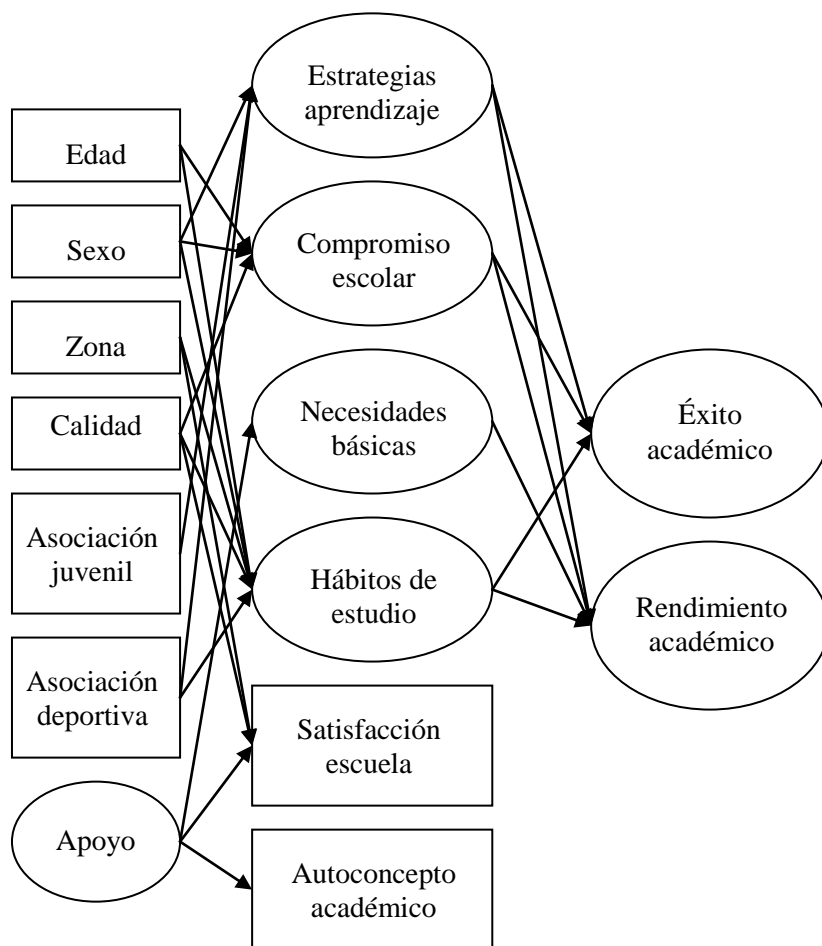
Así pues, se especificó, estimó y puso a prueba un segundo modelo, más parsimonioso, en el que tan solo se especificaron las relaciones estadísticamente significativas. Este segundo modelo, o modelo final, tuvo un mejor ajuste, con una

chi cuadrado con más grados de libertad y menor valor que la del modelo inicial:  $\chi^2(556) = 2357.514$  ( $p < .001$ ). El resto de índices de ajuste también mejoraron: CFI = .913, TLI = .904, RMSEA = .044 [.042, .045] y SRMR = .041.

En lo que respecta al ajuste analítico, en la Figura 23 pueden observarse las relaciones predictivas especificadas, resultando todos ellos estadísticamente significativos.



Figura 23. Modelo de ecuaciones estructurales final



Notas: Todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

En cuanto a las variables contextuales, la edad predijo de forma estadísticamente significativa y positiva el compromiso escolar ( $\beta = .11$ ,  $p < .05$ ), y en negativo los hábitos de estudio ( $\beta = -.07$ ,  $p < .05$ ). Por lo que respecta al sexo predijo de forma

estadísticamente significativa las estrategias de aprendizaje ( $\beta = .06$ ,  $p < .05$ ), el compromiso escolar ( $\beta = -.08$ ,  $p < .05$ ) y los hábitos de estudio ( $\beta = .17$ ,  $p < .05$ ), siendo esto indicador de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, indicando la pendiente positiva que ser mujer es predictor de mayores niveles en las variables, y la negativa que lo es ser hombre. En cuanto a la zona, también variable de dos categorías, tan solo predijo de forma estadísticamente significativa los hábitos de estudio ( $\beta = -.15$ ,  $p < .05$ ) y la satisfacción con la escuela ( $\beta = -.07$ ,  $p < .05$ ). En ambos casos, el valor negativo del parámetro nos indica mayores niveles en las variables en el grupo de zona rural. Por su parte, la calidad de la escuela predijo el compromiso escolar ( $\beta = -.12$ ,  $p < .05$ ), los hábitos de estudio ( $\beta = .25$ ,  $p < .05$ ) y la satisfacción con la escuela ( $\beta = .17$ ,  $p < .05$ ), siendo una de las variables contextuales con mayor peso en la predicción de las variables personales, después del apoyo. En lo que respecta a la pertenencia a asociaciones, pertenecer a una asociación juvenil predijo de forma estadísticamente significativa y negativa las estrategias de aprendizaje ( $\beta = -.06$ ,  $p < .05$ ), mientras que pertenecer a una asociación deportiva predijo, además de las estrategias de aprendizaje ( $\beta = -.05$ ,  $p < .05$ ), los hábitos de estudio ( $\beta = .07$ ,  $p < .05$ ). Finalmente, el apoyo predijo de forma estadísticamente significativa y positiva la satisfacción con la escuela ( $\beta = .46$ ,  $p < .05$ ). El apoyo predice de forma elevada y significativa las necesidades básicas ( $\beta = .79$ ,  $p < .05$ ). Además, se observó una

predicción específica del apoyo de los compañeros sobre una necesidad básica específica, la necesidad básica de relación ( $\beta = .27, p < .05$ ).

Adicionalmente, en el modelo se especificaron y estimaron las correlaciones entre las variables contextuales, cuyos valores pueden observarse en la Tabla 56.

Tabla 56. Correlaciones especificadas y estimadas entre las variables exógenas del modelo final

	1	2	3	4	5	6
1. Edad						
2. Sexo	-.13					
3. Zona	-.16					
4. Calidad	-.26	--	.15			
5. Asociación juvenil	.06	-.05	--	--		
6. Asociación deportiva	--	.26	--	--	.08	
7. Apoyo	-.18	.15	--	.12	-.15	-.06

Notas: Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas ( $p < .05$ ).

En cuanto a las variables personales, el éxito académico se predijo de forma estadísticamente y positiva con las estrategias de aprendizaje ( $\beta = .14, p < .05$ ), el compromiso escolar ( $\beta = .51, p < .05$ ) y los hábitos de estudio ( $\beta = .08, p < .05$ ), mientras que al rendimiento escolar lo predijeron las estrategias de aprendizaje ( $\beta = .26, p < .05$ ), el compromiso escolar ( $\beta = -.27, p < .05$ ), las necesidades básicas ( $\beta = .17, p < .05$ ) y los hábitos de estudio ( $\beta = .19, p < .05$ ).

Las correlaciones entre las variables personales especificadas y estimadas en este segundo modelo incluyeron una relación estadísticamente significativa entre las necesidades básicas y el autoconcepto académico ( $r = .18$ ,  $p < .05$ ), entre los hábitos de estudio y el autoconcepto académico ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ) y entre la satisfacción con la escuela y los hábitos de estudio ( $r = .13$ ,  $p < .05$ ). Adicionalmente, se especificó y estimó la correlación entre el éxito y el rendimiento académico, que resultó ser estadísticamente significativa ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ).

En total, las variables contextuales explicaron el 37.6% de la varianza de las estrategias de aprendizaje, el 94% del compromiso escolar, el 61.7% de las necesidades básicas, el 12.4% de los hábitos de estudio, el 25.9% de la satisfacción con la escuela y el 43.5% del autoconcepto académico. Estas variables, a su vez, explicaron el 63.4% del éxito académico y el 24.8% del rendimiento académico.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## **4.1 Discusión**

### **4.1.1 Análisis de las características psicométricas de los cuestionarios del estudio**

En el estudio del éxito y el rendimiento académico se valoran diferentes variables que aportan en su comprensión. La presente investigación se ha auxiliado de distintas escalas que han favorecido un acercamiento a estos factores. El primer objetivo de la investigación procuró determinar las características psicométricas de los cuestionarios utilizados, a fin de valorar su validez y fiabilidad en el contexto de escolares de la República Dominicana. Para ello se estimaron y evaluaron diversos análisis factoriales confirmatorios, que se evaluaron tanto de forma general como analítica. Además, se estudió la fiabilidad de las medidas a través de los estadísticos descriptivos para los ítems de las diferentes escalas, la homogeneidad de los ítems y la fiabilidad de estos (alfa de Cronbach si se eliminaba cada elemento), así como el alfa de Cronbach para el total de las dimensiones de las escalas.

La estructura factorial de las escalas evidenció que la Escala ACRA-abreviada de De la Fuente y Justicia (2003) presentaba un ajuste global adecuado según los tres factores de la misma: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio y poseía una buena consistencia interna para la escala total, similar a lo

valorado en la literatura al respecto (De la Fuente y Justicia, 2003; Jiménez et al., 2018), aportando evidencia sobre la validez de la misma. En las dimensiones de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y estrategias de apoyo al aprendizaje, también aparecen valores óptimos, no así en la dimensión de hábitos de estudio, que presentó valores moderados, lo que coincide también con otras investigaciones (De la Fuente y Justicia, 2003), en las que se hacen distintas propuestas de reagrupamiento en torno a los factores de la escala original (Jiménez et al., 2018; Juárez-Lugo et al., 2015). De tal manera que solo se ha trabajado con las dos primeras dimensiones y se ha prescindido de la tercera para las relaciones bivariadas, en función de que la presente investigación contó con una escala que medía hábitos de estudio.

En el análisis del Cuestionario de Éxito Académico de Plunkett et al. (2008) se encontró un excelente ajuste general y una buena consistencia interna. Estas características psicométricas guardan similitud con otros estudios que han utilizado esta escala para valorar el éxito académico en estudiantes de secundaria (Hernández, 2015; Plunkett et al., 2008; Tomás, Gutiérrez y Fernández, 2016b), validando que la misma permite una aproximación oportuna a este constructo en los escolares de la República Dominicana.

En los análisis de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio (EHAE de Brown y Holtzman, 1984), el primer modelo estimado, a partir de los 100 ítems de la escala original,



siguiendo los cuatro factores de la misma (evasión de retraso, método de trabajo, actitud hacia el profesorado y hacia el sistema educativo), tuvo un ajuste muy pobre. De tal manera que se estimó un segundo modelo, en función de las cuatro dimensiones originales, eliminándose los ítems que no habían mostrado un adecuado funcionamiento. El resultado fue un modelo que explicaba 77 ítems a partir de los cuatro factores de hábitos y actitudes hacia el estudio medidos por esta escala. En otros estudios, nacionales e internacionales, la escala ha sido integrada en su totalidad, pero no se muestran los análisis confirmatorios para comparar con estos resultados (Valdivia, de Rojas, 1999; Zayas, 2018), a pesar de ser un instrumento muy utilizado en la República Dominicana para valorar los métodos y técnicas de estudio de los escolares y su disposición cognitiva, afectiva y comportamental hacia los estudios, lo cual indica una necesaria revisión y ajuste del instrumento para que pueda medir lo que se pretende.

Al estudiar la Escala de Compromiso Escolar de Veiga (2013) se probó un modelo con la escala completa, con los cuatro factores de la escala original (dimensiones agéntica, comportamental, afectiva y cognitiva) según los 20 ítems de la misma. Este modelo mostró un ajuste muy pobre, como en otras investigaciones con estudiantes de secundaria (Tomás et al. 2016a). Se partió de este referente y se probó un segundo modelo, eliminando los ítems invertidos que aparecen en la escala original en la dimensión de compromiso afectivo, dando

como resultado un ajuste adecuado. En el análisis de consistencia interna se encontraron valores óptimos en las dimensiones de compromiso comportamental y agéntico y moderados en compromiso cognitivo y afectivo, lo cual es congruente con otras investigaciones (Borges, 2015; Hernández, 2015; Tomás et al., 2016b).

Los análisis del Cuestionario de Apoyo en la Escuela de Profesores y Compañeros de Lam et al. (2012) arrojaron un modelo con un ajuste excelente y con valores óptimos en la fiabilidad ante las dos dimensiones que el mismo permite determinar (apoyo de profesores y apoyo de compañeros). Esto es similar a otros estudios que miden la percepción de los estudiantes sobre el apoyo de sus pares y docentes (Borges, 2017; Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017), resultando de esta manera una escala oportuna para identificar el apoyo que informan recibir los estudiantes en el contexto escolar.

El estudio de la estructura factorial de la Escala de apoyo de los padres de Sands y Punklett (2005), con un único factor, mostró un buen ajuste y valores óptimos de fiabilidad. Esto es congruente con otros estudios que han evaluado el apoyo de la familia percibido por estudiantes de secundaria utilizando este cuestionario (Gutiérrez et al., 2017; Plunkett et al., 2008), sugiriendo así su pertinencia para evaluar ese constructo.

En la evaluación de la estructura factorial del Cuestionario de Autoconcepto Académico (Brunner et al., 2010), de un solo factor, tuvo un ajuste general excelente y una adecuada

consistencia interna. Esto coincide con diferentes investigaciones que han utilizado este cuestionario para valorar el autoconcepto académico (Gogol, Brunner, Preckel, Goetz, Martin, 2016; Gutiérrez, Sancho, Galiana y Tomás, 2018). Por lo cual, los criterios estudiados permiten reconocer la idoneidad de esta escala.

En el análisis de la estructura interna del Cuestionario de Satisfacción con la Escuela (Nie y Lau, 2009), unidimensional, se obtuvieron un ajuste general y análisis analítico excelentes y valores de fiabilidad moderados. Esto coincide con la literatura al respecto, que da cuenta de la validez y consistencia interna de esta escala (Gutiérrez et al., 2017; Hernández, 2015).

Finalmente, se realizó un análisis confirmatorio con los ítems de la Escala Balanceada de Necesidades Psicológicas Básicas (Sheldon y Hilper, 2012). Se construyó un primer modelo con base en la estructura original de los autores, que se organiza en tres factores correlacionados (necesidad de relación, de competencia y de autonomía) explicando cada uno, seis de los 18 ítems de la escala (tres ítems positivos y tres ítems negativos cada factor). El ajuste fue pobre, como han confirmado en un estudio previo Galiana et al. (2016). Por lo que a partir de lo recomendado por estos investigadores, se hizo una nueva estimación, que mantuvo los factores de la escala, pero solo se incluyeron los ítems en positivo. En este segundo modelo el ajuste general y analítico fue excelente. En el análisis de fiabilidad se obtuvieron valores moderados en la necesidad

de relación y de competencia, sin embargo, la necesidad de autonomía obtuvo valores bajos, por lo que las relaciones bivariadas con los demás constructos en estudio se han realizado con las dos primeras dimensiones.

#### **4.1.2 Análisis de las variables contextuales**

Con los análisis psicométricos de los instrumentos utilizados, se procedió al análisis de las variables en estudio. De tal manera que en función del objetivo dos, se valoró cómo afectan al éxito y al rendimiento académico distintas variables contextuales: apoyo padres, compañeros y docentes, zona de residencia, sector educativo, calidad del centro educativo, nivel estudio de los padres, pertenencia a grupos juveniles, la pertenencia a asociaciones deportivas, el sexo y la edad. Esta relación se establece de manera indirecta a través de las variables personales del estudio.

##### *4.1.2.1 Relación de las variables contextuales entre sí*

Al relacionar las distintas variables contextuales entre sí, en el modelo estimado, se identificó que en la muestra estudiada el sexo guarda relación estadísticamente significativa y negativa con la edad, lo que implica que a mayor edad, hay más chicos que chicas. Esto es congruente con los informes educativos nacionales, que reportaron para el año 2017 una tasa de sobreedad en el Nivel Secundario mayor en el género masculino

con un 14.66% frente a un 8.6% del género femenino (IDEC, 2017). Según señalan estudios nacionales al respecto, la razón principal de la sobreedad y la deserción en el Nivel Secundario en los adolescentes y jóvenes es la dedicación a actividades laborales remuneradas (IDEC, 2017; Hernández y Pacheco, 2011; UNICEF, 2012). Esto indica una necesidad imperante de búsqueda de soluciones sociales al fenómeno del trabajo infantil para favorecer la permanencia y el aprovechamiento educativo de los escolares en el tiempo teórico estimado. Además, una mirada desde el enfoque de género y masculinidades a la construcción social del ser hombre en el contexto dominicano, que envía un mensaje a los chicos de que se prioriza en sus roles sociales el ser proveedores económicos de sus familias, lo cual coincide con los datos del Observatorio Dominicano de Políticas Sociales y Desarrollo (OPSD, 2017a).

En cuanto a la zona de residencia, se establece una relación negativa con la edad, lo que indica que a mayor edad los estudiantes proceden de zonas rurales. Esto es congruente con los datos nacionales, respecto a lo señalado por la IDEC (2017), cuando ha identificado una menor cobertura de la educación secundaria en las zonas rurales, por la limitación en la oferta educativa en estos espacios, pues según establecían los datos educativos para el año 2015, la limitación de la oferta en el nivel secundario restringió el acceso a unos 41,000 estudiantes del primer ciclo, con una alta proporción de la zona rural. De acuerdo con lo explicado por el OPSD (2017b), uno de los

factores de la baja calidad educativa es el fallo estructural generacional de las políticas educativas, dentro de las cuales se encuentra la disparidad entre urbanidad y ruralidad.

En la calidad educativa, según la edad, se halló una relación negativa, indicando que mientras mayor edad tienen los estudiantes se encuentran en escuelas de menor calidad educativa. Esto es comprensible, debido a que uno de los indicadores de eficiencia interna que explican la calidad educativa en el país es la sobreedad, por lo que a menor tasa de sobreedad mejor calidad educativa. Aunque, como señalan Hernández y Pacheco (2011), la reducción de la sobreedad no indica en sí misma una mejora de la calidad educativa, puesto que existen prácticas de exclusión de los estudiantes con sobreedad, pues se asume a los propios estudiantes como los responsables de su situación debido a dificultades en el aprendizaje o conductuales. Ahora bien, existe una relación importante entre los procesos educativos desarrollados en las escuelas, la atención a la diversidad, la inclusión, el desarrollo de ofertas flexibles, etc., y la disminución de la sobreedad (Hernández y Pacheco, 2011) y por consiguiente la mejora de la calidad educativa.

La relación entre la zona de procedencia y la calidad educativa fue positiva, los estudiantes de zonas urbanas se encuentran en escuelas de mejor calidad educativa. Lo cual, puede estar vinculado a los resultados educativos del país respecto a las Pruebas Nacionales del 2017 donde los

estudiantes de secundaria en zonas urbanas obtuvieron mayores calificaciones en las cuatro asignaturas que se evalúan: Lengua Española, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, tanto en los centros educativos de modalidad general como técnico-profesional (MINERD, 2017b).

La relación entre la asociación juvenil y la edad, indica que los chicos más jóvenes pertenecen o se integran más a asociaciones juveniles, mientras la relación con el sexo señala que los chicos pertenecen menos a grupos o asociaciones juveniles que las chicas. Al respecto no existen estadísticas nacionales, salvo las ofrecidas en los programas comunitarios del Ministerio de la Juventud, donde para el año 2018 mostraba una mayor participación de jóvenes entre los grupos etarios de 12-14 años y 15-17 años de edad en los diferentes programas de salud, deporte, participación social, arte y cultura, que el resto de grupos situados entre 18-35 años, al igual que una mayor participación del género femenino (Ministerio de la Juventud, 2018), sin embargo, no se ofrecen datos de la selección o criterios de acceso a estos escenarios de estos adolescentes y jóvenes. Según el Observatorio Político Dominicano (2016) en lo concerniente a la participación comunitaria de los jóvenes, existen experiencias de buenas prácticas, pero falta voluntad política al respecto para generar experiencias sostenibles y asequibles a todos los adolescentes y jóvenes. Al igual, ha señalado la Red Nacional de Acción Juvenil (2011) al estudiar las políticas públicas de juventud, en las que se han encontrado

planes limitados, escasa participación de las/los jóvenes y no aplicación ni garantía de los derechos de los jóvenes consignados en la Ley General de la Juventud 49-00.

La relación entre el sexo y la pertenencia a asociaciones deportivas indica que las adolescentes del estudio participan más que los chicos en asociaciones deportivas. Estos datos son similares a los ofrecidos por el Ministerio de la Juventud en sus Programas de Desarrollo Deportivo durante el 2018, donde hay una tendencia a una mayor participación de adolescentes femeninas que adolescentes masculinos, con un aproximado de 56% a favor de las chicas (Ministerio de la Juventud, Estadísticas 2018). Pero a la vez, esta información, discrepa de los datos nacionales sobre el deporte y la actividad física en adolescencia y juventud, pues según datos de la Encuesta Demográfica y de Salud, ENDESA 2013, solo 31% de mujeres entre 15-19 años realizaba actividades físicas o deportivas, frente al 62% de adolescentes y jóvenes en similar grupo de edad (Centro de Estudios Sociales y Demográficos, CESDEM, 2013).

En la muestra de este estudio, además, se identificó una asociación positiva entre la pertenencia a grupos juveniles y deportivos, señalando que participar en grupos juveniles puede predecir la asociación a grupos deportivos, o viceversa. Lo cual muestra una tendencia a la participación social más activa en aquellos que tienen algún tipo de prácticas de socialización de grupos de iguales.



La relación entre el apoyo y el resto de variables contextuales indica que los chicos mayores perciben menor apoyo parental y escolar que los chicos menores y que las chicas, lo cual se vincula con lo orientado por otros estudios respecto a unas bajas expectativas familiares y docentes con estudiantes en sobreedad (Hernández y Pacheco, 2011). También se vincula con los roles sociales esperados en función del sexo y el incremento en la edad en los adolescentes, pues ya hacia los 15 años hay una importante tasa de ocupados en actividades labores productivas en el país (Gómez, 2013), debido a que un 70% de familias con hijos en situación de trabajo infantil, plantean que esto es una forma de apoyar a la economía del hogar a fin de que les alcance para su manutención (ONE, UNICEF y OIT, 2011), lo cual, desplaza las labores escolares de las prioridades de estos estudiantes y sus familias respecto a ellos.

Los estudiantes de zonas urbanas manifiestan percibir menores apoyos. Esto se relaciona a lo señalado por estudios nacionales donde se plantean las diferencias existentes en las prácticas cotidianas de vida de personas residentes en zonas rurales en pueblos distantes de la ciudad y las zonas urbano-marginales o urbanas de esos mismos pueblos. El OPSD señaló en el año 2017 que en las zonas rurales hay prácticas esperadas y apoyadas en función de la edad, por los distintos sistemas sociales como la familia y la escuela. Entre estos, los temas de salud sexual y reproductiva. Las chicas en las zonas rurales, por

ejemplo, rechazan el embarazo antes del matrimonio porque no es bien visto en su comunidad, pero generalmente acceden al matrimonio de manera temprana y se preparan para ello, ocurriendo de manera promedio entre los 17-19 años, como un paso natural y legitimado por la sociedad, donde es posible tener hijos. A diferencia de lo que ocurre en zonas urbano-marginales de esos mismos pueblos, donde existe una mezcla de la ruralidad alrededor y elementos de modernidad social y en donde suele haber una mayor tasa de embarazos en la adolescencia temprana y uniones con una cantidad mayor de parejas, que lo que ocurre en zonas rurales. Además, en este contexto suele existir menos apoyo familiar y acompañamiento social. En las comunidades urbano-marginales, además, se ha encontrado una mayor tasa de trabajo infantil según datos de UNICEF (2016), aun a pesar de que en las zonas rurales existe menos desarrollo local, menor oportunidades de acceso a las TIC y menor cobertura educativa, sobre todo en el Nivel Secundario (IDEC, 2017).

Los estudiantes pertenecientes a centros educativos de mayor calidad educativa señalan percibir mayores apoyos de sus docentes, compañeros y padres. Esto puede vincularse a los programas que han de desarrollar estos centros para generar la promoción y atender a la diversidad que favorezca la promoción oportuna de los estudiantes y la retención escolar, que son los indicadores de eficiencia que les coloca con mejor calidad educativa. De la misma forma, los estudiantes que pertenecen a algún tipo de asociación (juvenil y grupos deportivos) perciben

recibir mayores apoyos, lo cual puede estar vinculado con el aprendizaje que se deriva de la participación en grupos sociales que ayuda a la vida comunitaria y genera conductas socialmente aceptables, que retroalimentan de manera positiva la relación con los otros y las otras.

#### *4.1.2.2 Análisis de la relación entre las variables contextuales y las variables personales*

El conjunto de variables contextuales fue analizado en función de las posibilidades predictivas de las mismas en torno a las variables psicológicas personales del estudio, valorando así la relación indirecta de estas sobre el éxito y el rendimiento académico. El porcentaje de los casos en los que en su totalidad las variables contextuales (sexo, edad, zona, calidad, asociación juvenil y asociación deportiva y apoyo) logran explicar estas variables personales es el siguiente: compromiso escolar (94%), satisfacción de necesidades básicas (61.7%), autoconcepto académico (43.5%), estrategias de aprendizaje (37.6%), satisfacción escolar (25.9%), hábitos y actitudes de estudio (12.4%).

Los resultados anteriores reflejan la importancia de los factores contextuales en la comprensión del desarrollo humano, como plantean diferentes autores a partir del enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), donde se valoran las características ontológicas del sujeto, los espacios de interacción directa (familia, escuela, comunidad), indirecta (ayuntamiento, distritos

escolares) y el sistema de creencias de un determinado escenario (Alfaro, Umaña-Taylor y Bámaca, 2006; Gifre y Esteban, 2012; Upadaya y Salmela-Aro, 2013) para apoyarse en la comprensión de los sujetos.

De manera particular, la variable observable edad muestra una correlación estadísticamente significativa con las estrategias de aprendizaje, los hábitos y actitudes de estudio, el compromiso escolar, el autoconcepto académico, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, el apoyo de padres y compañeros y la satisfacción escolar. Los estudiantes más jóvenes evidencian un mejor uso de estrategias de aprendizaje, un mejor establecimiento de hábitos de estudio útiles, una mayor satisfacción escolar, un mayor compromiso comportamental y afectivo, una mayor satisfacción de las necesidades básicas, mayor apoyo percibido de padres e iguales y un mejor autoconcepto académico. Mientras que los estudiantes mayores evidencian mayor compromiso agéntico. Al analizar de manera multivariada, en el contexto de un modelo de ecuaciones estructurales, donde se controlaban otras variables contextuales, las relaciones estadísticamente significativas entre la edad y el resto de variables personales, apuntaron a un mayor compromiso escolar a mayor edad, lo cual es congruente a lo valorado en otras investigaciones (Li et al., 2011; Mahatmya, Lohman, Matjascko y Farb, 2012), pero también difiere de los datos de otros estudios, que establecen cómo en la medida que los estudiantes se hacen mayores, la escuela puede ser menos

interesante para ellos (Amir et al., 2014). Sin embargo, en la muestra, también se ve cómo los estudiantes más jóvenes son los que tienen mejores hábitos y actitudes hacia el estudio, lo cual está indicando cómo al aumentar la edad hay menos preparación de los procesos de estudio, que puede vincularse a factores como la sobreedad, el desinterés en los estudios, tener otras prioridades vitales como el mundo laboral, evidenciar menos recursos personales para hacer frente a los desafíos de la escuela y contar con menos apoyo para ello, una limitada atención a la diversidad con programas que no responden a estos grupos de estudiantes con rezago escolar o privación sociocultural.

La variable observable sexo muestra relaciones estadísticamente significativas con las estrategias de aprendizaje, los hábitos y actitudes de estudio, el compromiso cognitivo y comportamental, el autoconcepto académico, la satisfacción con la escuela, el apoyo parental y escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Al analizar de manera multivariada, en el modelo de ecuaciones estructurales estimado se identificaron relaciones estadísticamente significativas con las estrategias de aprendizaje, el compromiso escolar y los hábitos y actitudes de estudio, todos a favor de las mujeres. De tal manera que las chicas presentan un mejor uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje escolar en sus procesos construcción de conocimientos, lo cual es coherente con investigaciones anteriores (Cano, 2000; Grimes, 1995; Tejedor et al., 2008). Además, las estudiantes evidencian un

mayor establecimiento de hábitos educativos, en correspondencia con la literatura científica al respecto (Aluja y Blanch, 2004; Brown y Holtzman, 1984; Capdevila y Belmmunt, 2016; Grabill et al., 2005; Houtte, 2004; Ossai, 2012; Ozsoy et al., 2009). Así como también presentan una mayor implicación o compromiso escolar, en congruencia con otras investigaciones de este constructo (Li et al., 2011; Marks, 2000; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Wang y Eccles, 2012), aunque con divergencia de otros estudios que no identifican diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Dogan, 2015). Estos hallazgos confirman la hipótesis 2a en la que se valoraba una relación estadísticamente significativa y positiva entre el sexo, el rendimiento y el éxito académico a favor de las chicas.

La zona de residencia, urbana o rural, ha mostrado relaciones estadísticamente significativas con las estrategias de aprendizaje, los hábitos y actitudes de estudio, la satisfacción escolar y el compromiso escolar. Todos reflejando unos mejores valores en los estudiantes de zona rural. Al analizar de manera multivariada, en el modelo de ecuaciones estructurales estimado, se evidencian relaciones estadísticamente significativas con los hábitos y actitudes de estudio y la satisfacción con la escuela. En la República Dominicana, las zonas urbanas exhiben, en la mayor parte del territorio nacional, mayores oportunidades socioeconómicas que las zonas rurales, en las cuales el 75% de la población se encuentra con niveles bajos de desarrollo

humano según el mapa desarrollo humano del país (PNUD, 2013). Al respecto, señala la literatura, que las zonas de mayores posibilidades socioeconómicas ofrecen mayores posibilidades de éxito académico a los estudiantes (Córdoba et al., 2011; Hanushek y Woessmann, 2010; Manison, 2015). A pesar de esto, los hallazgos del presente estudio han evidenciado que los estudiantes de zonas rurales tienen mejores hábitos y actitudes de estudio y se sienten más satisfechos en la escuela, lo cual se vincula con mayor éxito y rendimiento académico, según el modelo estimado. Aunque, como ya se ha visto previamente, la cobertura en el nivel secundario es menor en las zonas rurales que en las zonas urbanas, por lo que quienes acceden y permanecen en el sistema educativo pueden tener una mayor satisfacción con el mismo, ante las posibilidades que han tenido, en comparación con el grupo que no accede. Puede convertirse la escuela en su espacio de participación social más directo. También pueden ser estudiantes que se sientan más satisfechos en el sistema ante la oportunidad que les brinda de un mejor desarrollo socioeconómico que el que perciben en su zona. Aunque otra variable también puede ser que estos estudiantes sean menos críticos respecto al sistema escolar ante las limitadas comparaciones que pueden hacer con otros escenarios educativos.

En función de los datos anteriores, se descarta la hipótesis 2b que sugería mayores posibilidades de éxito y rendimiento académico en los estudiantes de zona urbana. Esto sugiere una

mayor profundización en las características de estas zonas sociodemográficas, valorando no solo la ubicación geográfica de las mismas, sino las posibilidades y oportunidades socioeconómicas, culturales, la percepción de los propios estudiantes sobre su contexto, sus realidades familiares, etc., así como considerar en las zonas rurales distintos factores de protección que pueden existir en el contexto educativo dominicano.

El factor de calidad educativa tuvo relación estadísticamente significativa con las estrategias de aprendizaje, el compromiso escolar, los hábitos y actitudes hacia el estudio, la satisfacción de necesidades básicas y la satisfacción escolar. Al probar el modelo de ecuaciones estructurales, junto al resto de variables contextuales de la estimación, la calidad educativa pudo predecir el compromiso escolar, los hábitos de estudio y la satisfacción con la escuela. Estas relaciones muestran que los estudiantes que pertenecen a centros educativos con mejores indicadores de eficiencia interna (mayor promoción, menor repetición, menor sobreedad, y mayor retención), según la ponderación nacional que les cualifica, tienen procesos de estudio más fortalecidos, tienen un mayor sentido de pertenencia y disposición para el estudio, así como una mejor percepción de su vida escolar, variables estas que vinculan la calidad del centro educativo con el éxito y rendimiento académico de los estudiantes. Estos hallazgos confirman la hipótesis 2c y guardan correspondencia con estudios previos al respecto que vinculan la



cualificación de los procesos educativos con el logro académico (Dotterer y Lowe, 2012; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

La pertenencia a grupos juveniles resultó ser estadísticamente significativa y positiva, según los análisis de varianza, en función de las estrategias de aprendizaje, el compromiso escolar, el autoconcepto académico y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, cuando esta relación se puso a prueba en el contexto de un modelo de ecuaciones estructurales la evidencia apuntó a que una relación negativa entre la pertenencia a grupos juveniles y las estrategias de aprendizaje. Esto conduce a rechazar la hipótesis 2d y difiere de lo que se valora en investigaciones anteriores, donde se sostiene que estudiantes participantes de distintas actividades sociales muestran mejor disposición para el contexto académico, mayor compromiso y logros (Li, 2010), aunque estas investigaciones parten de actividades sociales y la pertenencia a grupos a partir de ofertas extracurriculares de los centros educativos (Li y Lerner, 2011; Zyngier, 2008) y los instrumentos valoraron la pertenencia a grupos juveniles de manera general, sin discriminar que pudieran ser desarrollados en los centros educativos o por instituciones comunitarias.

La asociación a grupos deportivos en los análisis de varianza arrojó una significación estadística positiva en relación con las estrategias de aprendizaje, los hábitos de estudio, el compromiso escolar y la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia. Mientras que mostró

relaciones estadísticamente significativas pero negativas con la actitud hacia el profesorado y con el sistema educativo. Cuando estas relaciones se pusieron a prueba en el contexto de un modelo de ecuaciones estructurales junto a otras variables contextuales, la evidencia apuntó a una relación positiva con los hábitos y actitudes de estudio y una relación negativa con las estrategias de aprendizaje. En tal sentido, la participación en grupos deportivos puede predecir que los adolescentes organicen mejor sus tiempos y actividades educativas, lo cual puede estar vinculado a los efectos disciplinarios que tiene la práctica deportiva. Esto permite confirmar la hipótesis 2e, respecto a la relación que guarda la pertenencia a grupos deportivos con las variables vinculadas al éxito y rendimiento académico, pues unos hábitos de estudio útiles aportan en el logro académico. Además, es congruente con la literatura científica, al señalar que los estudiantes en actividades sociales de carácter cultural y deportivo muestran mejor disposición para el contexto educativo (Li, 2010). Sin embargo, con las estrategias de aprendizaje, la relación detectada revela que las prácticas deportivas no mejoran los procesos de adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información en la construcción de conocimientos. Por lo que la asociación deportiva predice procesos organizativos del estudio, no así las estrategias cognitivas que permiten el aprendizaje en el colectivo estudiado.

El apoyo de los padres evidencia relaciones bivariadas estadísticamente significativas con las estrategias de

aprendizaje, los hábitos de estudio en la dimensión de método de trabajo, con todas las dimensiones del compromiso escolar, con la satisfacción escolar, el autoconcepto académico y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Al poner a prueba estas relaciones en un contexto multivariado con otras variables contextuales y personales, la evidencia indica relaciones estadísticamente significativas y positivas con el autoconcepto académico, la satisfacción escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Esto es congruente con la literatura científica al respecto que ha revelado correlación positiva entre el apoyo parental y la satisfacción de necesidades psicológicas (De Santis-King et al., 2006), pues se ha encontrado que las relaciones seguras entre los padres y sus hijos estudiantes favorece el desarrollo de recursos psicológicos que pueden beneficiar en la adaptación a la escuela (Elmore y Huebner, 2010; Furrer y Skinner, 2003). Además, el apoyo parental favorece que los estudiantes crean en sus propias habilidades y competencias y se sientan más seguros de sí mismos (Al-Awan, 2014; Bempechat y Shernoff, 2012). Se confirma, en tal sentido, la hipótesis 2f en la que se planteaba el apoyo parental como una variable contextual que influye en el rendimiento y éxito académico del estudiantado, tal como se ha indicado en estudios previos, donde se ha identificado mayor éxito académico de aquellos alumnos cuyos padres están más involucrados en su proceso formativo (Furrer y Skinner, 2003;

Hughes y Kwok, 2007; Grolnick et al., 1991; Sirin y Rogers-Sirin, 2004).

El apoyo percibido de los docentes muestra relaciones bivariadas estadísticamente significativas con las estrategias de aprendizaje, con todas las dimensiones del compromiso escolar, con la satisfacción escolar, el autoconcepto académico y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Al poner a prueba estas relaciones en un contexto multivariado con otras variables contextuales y personales, la evidencia indica relaciones estadísticamente significativas y positivas con el autoconcepto académico, la satisfacción escolar y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Esto es congruente con la literatura científica al respecto, pues se ha identificado que el apoyo de los docentes favorece que los estudiantes permanezcan en la escuela y se sientan a gusto reduciendo las probabilidades de abandono escolar (Croninger y Lee, 2001), aumentando la motivación (Borges et al., 2015; Newman et al., 2000) y la percepción de competencia, evidenciando una mayor participación en el aula (Jang et al., 2016; Reeve et al., 2004). Se confirma a partir de estos hallazgos la hipótesis 2g en la que se planteaba el apoyo docente como una variable contextual que influye en el rendimiento y éxito académico del estudiantado, tal como se ha planteado en estudios previos, donde se ha identificado mayor éxito académico en los estudiantes que reportan percibir que los docentes están preocupados por su trayectoria académica,

aportándoles y motivándoles en su proceso educativo (Chase et al., 2014; Jang, et al., 2016; Woolley y Grogan-Kaylor, 2006). De tal manera que los docentes se convierten en personas de alta relevancia en la vida de los estudiantes, en cuanto a la percepción de sí mismos, su disfrute y permanencia en la escuela.

En el análisis del apoyo percibido de parte de los pares, se identificaron relaciones bivariadas estadísticamente significativas con las estrategias de aprendizaje, con el compromiso escolar cognitivo, agéntico y afectivo, con la satisfacción escolar, el autoconcepto académico y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Al poner a prueba estas relaciones en un contexto multivariado con otras variables contextuales y personales, la evidencia indica relaciones estadísticamente significativas y positivas con el autoconcepto académico, la satisfacción escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, siendo así, el apoyo de pares una variable predictora de este conjunto de variables psicológicas personales. Esto es congruente con la literatura científica al respecto, pues se ha identificado que los estudiantes que perciben mayor apoyo de sus iguales reportan mayor sentido de pertenencia y disfrute de la escuela (Stell y Perdue, 2013), influye en el sentimiento de competencia (Buhs, 2005; Martin et al., 2009), en un buen autoconcepto académico y social (Verschueren et al., 2012) y confianza en sí mismos (Al-Awan, 2014). A partir de estos hallazgos se confirma la hipótesis 2h,

pues el apoyo de los pares muestra relación positiva con las variables personales vinculadas al rendimiento y éxito académico de los estudiantes.

Además, respecto al apoyo de los compañeros, se ha encontrado una predicción específica sobre la necesidad básica de relación, por lo que los estudiantes en el vínculo con sus iguales satisfacen la necesidad de sentirse conectados, cuidados y valorados por otras personas, según han señalado investigadores como Collie et al. (2016) y Ryan y Deci (2002), lo cual evidencia que las interacciones de calidad con los compañeros se asocia tanto con resultados académicos como no académicos (Hamm y Zhang, 2010), favoreciendo el ajuste psicosocial de los adolescentes.

El análisis de la relación entre el nivel educativo de los padres y las variables psicológicas del estudio, apuntó a que de manera significativa este influye en las estrategias de aprendizaje, los hábitos y actitudes hacia el estudio, el compromiso escolar en sus distintas dimensiones, la satisfacción escolar y la satisfacción de las necesidades psicológicas de relación y competencia. Estas relaciones revelan la importancia de la formación de padres y madres para el acompañamiento de sus hijos/as, para su ajuste personal y social. A nivel nacional, otras investigaciones han señalado que mayor credencial académica de los padres favorece la autonomía de sus hijos, en función de las orientaciones y apoyo recibido por parte de estos (OPSD, 2017a). Además, bajos niveles de estudio de las

familias están relacionados con limitadas expectativas educativas acerca de sus hijos/as y con bajos niveles de aprovechamiento escolar, de manera concreta en el área de Lengua Española (MINERD, 2016b). Estos hallazgos confirman la hipótesis 2i, en la que se valoraba la influencia positiva del nivel de estudio de los padres en el rendimiento y el éxito académico de sus hijos. Además, guarda relación con otras investigaciones que han señalado la influencia de los padres como incentivo para el estudio y la consecución de éxito académico (Córdoba et al., 2011; Da Cuña, Gutiérrez, Javier y Labajos, 2014; Hanushek y Woessmann, 2010; Hernández, 2015; Rodríguez y Guzmán, 2019).

En los análisis de varianza respecto al sector educativo de los estudiantes, los hallazgos del estudio revelan que los estudiantes pertenecientes a los centros educativos privados muestran mejores hábitos y actitudes hacia el estudio, mayor compromiso escolar, mejor autoconcepto académico y perciben más apoyo de sus padres. Esto puede estar estrechamente relacionado con diferentes factores estudiados anteriormente, puesto que la calidad educativa en los centros educativos privados en la República Dominicana, en sentido general, es mayor que la pública, tanto por los programas educativos desarrollados como por los criterios de selección y permanencia, que generalmente no admiten sobreedad, es requerida la promoción para permanecer y tienen menor índice de deserción. Además, a estos centros educativos acceden las familias con

mayores recursos económicos, los padres suelen tener un mayor nivel educativo y expectativas educativas mayores hacia sus hijos. En tal sentido, este conjunto de factores, ya estudiados antes, pueden estar vinculados a estos resultados y a los resultados nacionales en materia de aprendizajes en el nivel secundario que identifica para el año 2017 una mayor tasa de aprobación y mejores calificaciones en todas las asignaturas evaluadas por las Pruebas Nacionales, en favor de los estudiantes de los centros educativos privados, frente a los estudiantes de centros educativos semi-oficiales y los públicos (MINERD, 2017b). Con estos datos, se confirma la hipótesis 2j en la que se esperaba que los estudiantes de centros educativos privados tuvieran una mayor tendencia hacia el éxito y el rendimiento académico.

Otro dato importante respecto a las variables contextuales se encuentra en que los estudiantes pertenecientes a los centros educativos de jornada regular (matutina o vespertina) muestran valores más positivos en todas las variables psicológicas, exceptuando en satisfacción escolar y compromiso agéntico que es mayor en los estudiantes de escuelas nocturnas. Los estudiantes en jornada escolar extendida han mostrado valores más bajos que ambos grupos (los de escuelas regulares y nocturnas) en todas las variables estudiadas. Esta información revela que los estudiantes en esta modalidad no están mostrando el logro académico esperado en el contexto local, luego de aplicar dicha política. Estos datos difieren de los resultados en



Pruebas Nacionales, donde se ha encontrado una mayor promoción y mejores calificaciones en todas las asignaturas evaluadas en estudiantes pertenecientes a jornada escolar extendida (MINERD, 2017), pero a la vez se vincula con los planteamientos del IDEC (2018), donde se señala que aun la jornadas escolar extendida no se acompaña de mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Además, los estudiantes pertenecientes a los centros más pequeños (de menor matrícula estudiantil) han obtenido valores más positivos en las variables psicológicas vinculadas a los hábitos de estudio, el compromiso conductual y el agéntico, las actitudes escolares, el apoyo de los padres, la satisfacción de necesidades psicológicas y el rendimiento académico. Estos datos coinciden con los señalados por estudios anteriores que plantean que los centros más pequeños tienen ambientes más cálidos, cercanos y de mayor apoyo a los estudiantes (Finn y Voelkl, 1993) por lo que facilitan un mayor involucramiento escolar de los alumnos (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

Con relación a los tipos de familia, se afectaron de manera significativa las estrategias de apoyo al aprendizaje, el compromiso comportamental, el autoconcepto académico, el apoyo de padres y la satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia. Sin embargo, las diferencias de medias fueron bajas y los tipos de familias con mayores puntajes fueron distintos en estas variables, lo cual indica que no hay una estructura familiar (según la composición de sus miembros) que

incida en un mayor logro académico en el colectivo estudiado. Esto puede estar vinculado con lo señalado por otros estudios al respecto, que plantean que la composición familiar no incide por sí misma en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos sino que esto dependerá del clima social familiar y de la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos (González-Pienda y Núñez, 2005; Mesa Gallardo, 2017).

#### **4.1.3 Análisis de las variables personales en su relación con el éxito y el rendimiento académico**

Una vez estudiadas las variables contextuales vinculadas a las variables psicológicas personales del estudio, para valorar su incidencia indirecta en el éxito y al rendimiento académico, se procedió a medir las relaciones existentes entre las distintas variables personales del estudio. De esta manera, en función del objetivo tres se analizaron la influencia de las estrategias de aprendizaje, hábitos y actitudes de estudio, compromiso escolar, satisfacción escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en el rendimiento y el éxito académico.

Según los resultados del estudio, la percepción de éxito académico de los estudiantes es alta, indicando una interpretación positiva de su trabajo y de sus resultados escolares. Por su parte, el rendimiento académico de los estudiantes es satisfactorio, con una media de calificaciones de 83.75, señalando una buena valoración, en general, de las

distintas asignaturas curriculares. Ambos resultados son similares al estudio de Hernández (2015) con población escolar secundaria en la República Dominicana.

Las relaciones bivariadas entre las estrategias de aprendizaje con el éxito y el rendimiento académico han resultado estadísticamente significativas y positivas. Lo mismo ha sucedido en el contexto de un análisis multivariado con la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales, donde se ha determinado la capacidad predictiva de las estrategias de aprendizaje en el éxito y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados confirman la hipótesis 1a, en la que se valoraba que el uso efectivo de las estrategias de aprendizaje afectaría de manera positiva al éxito y al rendimiento académico. Estos hallazgos coinciden con los de investigaciones anteriores, en las cuales se ha establecido como factores vinculantes del éxito académico, el uso efectivo de estrategias para aprender (Brigman et al., 2015; Wigfield, 1994), así como para la consecución de resultados académicos favorables (Barca et al., 2015; Zimmerman y Schunk, 2001). De tal manera, que en la medida en que los estudiantes logran reconocer los distintos tipos de operaciones y procedimientos mentales para la adquisición y procesamiento de la información académica, pueden codificarla mejor y almacenarla para construir sus propios conocimientos y proceder a recuperarla en las diferentes situaciones de la vida cotidiana y académica que sean requeridas. Así, tienen control sobre el proceso de aprendizaje,

pueden modificarlo, orientarlo en función de la asignatura y el tipo de actividad a realizar, aprender de sus propios errores, reflexionar sobre ellos y construir nuevos caminos. Esto repercute de manera positiva en los resultados cuantitativos de sus estudios (Corpas Arellano, 2008; Packiam et al., 2004), les permite experiencias de éxito que los hacen percibirse con las competencias valoradas académicamente en su trayectoria escolar (Perassinoto et al., 2013).

Aunque los resultados establecen el valor predictivo de las estrategias de aprendizaje sobre el éxito y el rendimiento académico, como se ha explicado antes, en la muestra estudiada, hubo un bajo nivel de empleo de estas estrategias, lo que nos indicaría que potencialmente hay un gran margen de mejora de estas a nivel nacional. Es decir, los estudiantes de los distritos educativos con los que se ha trabajado solo muestran un uso ocasional de las estrategias cognitivas y de las estrategias metacognitivas y de apoyo al aprendizaje. Por consiguiente, esto implica que puede afectarse el desarrollo de competencias y la construcción de conocimientos de los mismos (Rodríguez et al., 2014).

Los hábitos y actitudes hacia el estudio, por su parte, en las relaciones bivariadas con el éxito y el rendimiento académico han resultado estadísticamente significativas y positivas. Al igual ha sucedido en el contexto de un análisis multivariado con la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales, donde se ha determinado la capacidad predictiva de los hábitos y

actitudes hacia el estudio con el éxito y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados confirman la hipótesis 1b, en la que se planteó que el establecimiento de métodos de trabajo, y la evasión del retraso en la realización de las asignaciones escolares y la aceptación de los estudiantes de sus maestros y del sistema educativo, afectarían de manera positiva al éxito y al rendimiento académico. Estos hallazgos coinciden con los de investigaciones anteriores, en las cuales se ha establecido una asociación importante entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico (Olutola et al., 2016), así como con el éxito en la escuela (Alzahrani et al., 2018) y donde se ha identificado una relación importante entre actitudes educativas favorables y el éxito académico (Zhou et al., 2008).

Los resultados del establecimiento de hábitos educativos útiles, indican que los estudiantes tienen niveles medios-bajos en las acciones vinculadas a evitar el retraso a la hora de estudiar y en el uso de métodos de regulares de trabajo con técnicas, por lo que el desarrollo de procesos organizativos para estudiar es limitado, implicando hábitos de estudio ambivalentes e improvisados, que pueden establecer períodos de estudio de manera ocasional, en fechas de exámenes o solo de manera esporádica en el algún momento del año escolar o ante algunas asignaturas y/o contenidos concretos. Esto puede limitar de manera significativa los procesos de aprendizaje y el consecuente logro académico. En cuanto a las actitudes que asumen los estudiantes hacia el sistema educativo (estructura,

organización, horarios, etc.) y hacia el profesorado, se ha identificado que los estudiantes a menudo asumen actitudes desfavorables hacia las actividades escolares y hacia sus maestros/as, lo cual limita las posibilidades de éxito académico y un buen rendimiento escolar.

En las relaciones bivariadas, el compromiso escolar evidenció una capacidad predictiva sobre el rendimiento académico y la percepción de éxito académico de los estudiantes, en sus diferentes dimensiones. Lo mismo ha sucedido en el contexto de un análisis multivariado con la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales, donde se ha determinado la capacidad predictiva del compromiso escolar sobre el éxito académico, al correlacionar de manera positiva. Sin embargo, la relación con el rendimiento académico ha resultado estadísticamente significativa pero negativa. En el análisis de estos hallazgos se puede valorar que la implicación en el contexto escolar favorece en los estudiantes una percepción de responder satisfactoriamente a los compromisos académicos y por ende, de tener éxito en las tareas escolares (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Ahora bien, en los participantes de este estudio, un mayor compromiso escolar, no predice un buen rendimiento académico, en término de sus calificaciones o resultados, por lo que la buena implicación de estos, no se convierte en un predictor de mejores resultados que aquellos con un bajo o limitado involucramiento académico. Por tanto, las altas calificaciones escolares de estos estudiantes no

pueden atribuirse a un satisfactorio compromiso escolar, lo cual difiere con estudios previos que hacen del compromiso escolar un buen predictor del rendimiento académico (Arguedas, 2010; Li y Lerner, 2011). Esto hace que se rechace la hipótesis 1c, en la que se esperaba una capacidad predictiva positiva del compromiso escolar sobre el rendimiento académico.

En el análisis multidimensional del compromiso escolar, los estudiantes evidencian valores relativamente bajos en compromiso cognitivo, que señalan una dedicación limitada en el trabajo escolar y escasa conciencia de las estrategias y procesos de aprendizaje requeridos en su trabajo académico, similar a los hallazgos de Hernández (2015). El compromiso agéntico reveló también escaso control del propio aprendizaje y de su proyección en términos académicos, lo cual es congruente con el limitado uso de estrategias cognitivas y de control de aprendizaje que ha revelado el estudio y similar a lo encontrado en el estudio de Hernández (2015). El compromiso conductual, por su parte, se encuentra en valores medios, al igual que el compromiso afectivo, indicando que los estudiantes perciben participar de la vida escolar de acuerdo a las normas del sistema educativo, valoran y se sienten valorados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa. Estos resultados son coincidentes con el apoyo que perciben de docentes y pares, a pesar de que a nivel actitudinal puedan asumir posturas desfavorables hacia las actividades escolares.

En las relaciones bivariadas, se determinó una relación estadísticamente significativa y positiva entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de relación y competencia con el éxito y el rendimiento académico. Mientras que en el contexto de un análisis multivariado con la estimación del modelo de ecuaciones estructurales de este estudio, se ha determinado una capacidad predictiva en el conjunto de las dimensiones de las necesidades psicológicas básicas (relación, competencia y autonomía) del rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con la percepción de éxito académico, que no se predijo a partir de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Estos hallazgos indican que los estudiantes que no tienen satisfechas sus necesidades psicológicas pueden ver afectado su rendimiento académico, lo que guarda relación con lo señalado por Mehdipour et al. (2016) cuando plantean que los estudiantes que se sienten incompetentes, que no tienen confianza en sí mismos y que tampoco se sienten autónomos, pueden generar situaciones de ansiedad en la vida escolar. Los valores que se determinaron en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de relación y competencia indican valores medio-altos, revelando sentirse conectados con personas importantes y sentirse capaces para las tareas que deben desempeñar. Con los resultados anteriores, se confirma la hipótesis 1d, en la que se esperaba una capacidad predictiva positiva de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre el rendimiento



académico, similar a lo ocurrido en otras investigaciones (Collie et al., 2016; Jang et al., 2012).

Los estudiantes muestran niveles medio-altos de autoconcepto académico satisfactorio, evidenciando que perciben tener las habilidades y competencias demandadas en el contexto académico. Lo mismo ocurre con la satisfacción escolar, revelando sentimientos de bienestar con el contexto escolar de manera regular. Las relaciones bivariadas entre el autoconcepto académico y la satisfacción escolar con el éxito y el rendimiento académico resultaron estadísticamente significativas y positivas. Esto, además, confirma la hipótesis 1e respecto a la relación existente entre autoconcepto, éxito y rendimiento académico y es congruente con otras investigaciones al respecto (Brunner et al., 2010; Valentine, et al., 2012), así como la hipótesis 1f respecto a las posibilidades predictivas de la satisfacción escolar en el rendimiento y el éxito académico, como han señalado investigaciones similares (Korobova y Starobin, 2015). Sin embargo, cuando esta relación se puso a prueba en un contexto multivariado en el que se controlaban el éxito y el rendimiento académico por otras variables personales y contextuales, la evidencia apuntó a que el autoconcepto académico y la satisfacción escolar no resultan predictores de estos constructos, sino que el establecer hábitos de estudio, desarrollar estrategias de aprendizaje y tener satisfechas las necesidades psicológicas básicas, son variables latentes significativas y mejores predictoras del éxito y el

rendimiento académico. Sin embargo hay que considerar que el autoconcepto y la satisfacción se encuentran también relacionadas con estos importantes predictores del éxito y rendimiento académico.

#### **4.1.4 Análisis de un modelo procesual-predictivo del éxito y el rendimiento académico**

Una vez analizadas las relaciones existentes entre las variables contextuales y personales del estudio con el éxito y el rendimiento académico y en respuesta al objetivo 3, se evaluó un modelo procesual-predictivo del éxito y el rendimiento académico. Este modelo ya se ha venido comentando a lo largo de esta discusión y a continuación se procederán a puntualizar aspectos importantes del mismo en función de la comprensión del logro académico de los estudiantes.

En el modelo estimado se valoraron dos conjuntos de variables vinculados al éxito y al rendimiento académico, según la literatura existente al respecto. Estos fueron, por un lado, un conjunto de variables contextuales, unas observables (edad, sexo, zona de residencia, calidad educativa del centro de estudio, asociación juvenil, asociación deportiva) y otras latentes (apoyo desde una perspectiva factorial en la que se integraron el apoyo de padres, docentes y compañeros). Estas se pusieron a prueba como variables indirectas del éxito y el rendimiento académico, a partir de su relación con las variables psicológicas

personales y procesuales estudiadas. Por otro lado, se estableció un conjunto de variables psicológicas personales, unas observables (satisfacción escolar y autoconcepto académico) y otras latentes de carácter factorial: *estrategias de aprendizaje*, que integró estrategias cognitivas, estrategias de apoyo al aprendizaje y estrategias vinculadas a hábitos de estudio; *compromiso escolar* que integró las dimensiones comportamental, agéntica, cognitiva y afectiva; la *satisfacción de necesidades psicológicas básicas*, que integró las necesidades de relación, autonomía y competencia; y, *hábitos de estudio*, que integró la evasión del retraso, los métodos de estudio, la aceptación del sistema educativo y la aprobación de los docentes.

Como se explicó a través de la Figura 22, se puso a prueba y estimó un primer modelo de ecuaciones estructurales completo, en el que las variables contextuales predecían los niveles en las variables personales y éstas, a su vez, explicaban las puntuaciones en éxito y rendimiento académico. En dicho modelo se probaron una serie de efectos directos de las variables personales sobre el éxito y el rendimiento académico, y los efectos indirectos de las variables contextuales sobre éxito y rendimiento académico. Sin embargo, aunque el ajuste general fue adecuado, el analítico no lo fue plenamente, ya que, hubieron algunas relaciones no valoradas inicialmente, por lo que se procedió a realizar un segundo modelo, en el que solo se especificaron las relaciones estadísticamente significativas, que

es el que aparece en la Figura 23 y es sobre la base de este que se han venido discutiendo los resultados predictivos de las variables estudiadas en torno al éxito y el rendimiento académico.

Las variables contextuales del modelo han logrado explicar todas las variables psicológicas personales, y estas últimas a su vez han mostrado efectos predictores sobre el éxito y el rendimiento académico. Las variables contextuales con mayor peso en la predicción de las variables personales han sido la calidad educativa de los centros de estudio y el apoyo (padres, compañeros y docentes). Esto revela la importancia de que los centros de estudio procuren ofertar procesos educativos cualificados (Dotterer y Lowe, 2012; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), que generen la construcción significativa de conocimientos en los estudiantes para su promoción oportuna en los grados académicos correspondientes, apoyándoles en la organización de sus procesos de estudio para favorecer su autonomía; el acompañamiento individualizado que permita atender las necesidades del estudiantado y evite situaciones de repetición de cursos y sobreedad; así como el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares que vinculen los estudiantes con sus centros educativos, que les permitan sentirse parte de los mismos y valorados en ellos, que les generen interés por la escuela y les permitan un compromiso con la misma para prevenir situaciones de deserción escolar (Hernández, 2015). Además, el modelo muestra la necesidad de procurar el apoyo

oportuno de parte de los docentes a los estudiantes, que les ayuden a sentirse competentes, capaces, autónomos, que sientan el interés de ellos por sus vidas y sus procesos académicos (Brewster y Bowen, 2004; Jang et al., 2016); que la escuela sea capaz de orientar un clima escolar donde los compañeros puedan vivir prácticas de relación satisfactorias, que les vinculen y se conviertan en factores de protección frente a situaciones de rezago y/o fracaso escolar (Buhs, 2005; Dika y Singh 2002). Por lo mismo, deja ver la relevancia para los estudiantes de sentirse acompañados por sus padres, lo que permite la satisfacción de las propias necesidades psicológicas y aporta en un buen rendimiento académico (Bempechat y Shernoff, 2012; Stell y Perdue, 2013).

Las variables personales que en el modelo estimado han mostrado un efecto predictivo, tanto con el rendimiento como con el éxito académico, desde una relación estadísticamente significativa y positiva, han sido las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio. La satisfacción de necesidades psicológicas básicas ha tenido un efecto predictor solo en el rendimiento académico. El compromiso escolar, ha resultado predictor de la percepción de éxito académico en una relación estadísticamente significativa y positiva. Sin embargo, ha resultado en una relación negativa con el rendimiento académico medido a partir de los resultados académicos o calificaciones. Por su parte, el autoconcepto académico y la satisfacción escolar, desde la perspectiva del modelo, como variables

personales dentro del conjunto estimado, no han tenido efecto predictivo sobre el éxito ni el rendimiento académico.

Estos hallazgos respecto a las variables personales, dejan evidenciado que los procesos que tienen mayor peso para los estudiantes en su éxito y rendimiento escolar lo constituyen el uso de estrategias de aprendizaje (estrategias cognitivas de atención, codificación, comprensión, memorización, recuperación y búsqueda de información, los procesos de metacognición, de autoevaluación, las estrategias de apoyo al aprendizaje vinculadas con la motivación y la concentración) y los hábitos de estudio, que implican la incorporación de técnicas de estudio oportunas, la organización del tiempo para responder a las tareas escolares, mantener una actitud favorable hacia el estudio y hacia los docentes. Esto es coherente con otros estudios de la misma naturaleza, que han identificado los procesos de cognitivos y de autorregulación del conocimientos como una base fundamental del éxito académico y el rendimiento académico (Barca et al., 2015; Chika et al., 2015; Roux y Anzures, 2015; Torrano y Soria, 2016; Zimmerman y Schunk, 2001), así como las rutinas, ambientes procesos organizativos y técnicas útiles de estudio que permitan el aprendizaje (Alzahrani et al., 2018; Crede y Kuncel, 2008).

La satisfacción de necesidades psicológicas básicas ante sus posibilidades de predicción del rendimiento académico incorpora la importancia para los estudiantes de tener un bienestar y funcionamiento psicológico óptimos que les

permitan responder a las exigencias académicas con autonomía, sintiéndose en relación con otros y reconociéndose capaces de autogestionar su propio aprendizaje y de tener logro académico (Collie et al., 2016; Jang et al., 2012).

El compromiso escolar revela ser predictor de la percepción que tienen los estudiantes de éxito académico en las actividades y criterios valorados a nivel escolar (Simons-Morton y Chen, 2009; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Sin embargo, el compromiso escolar, cuando se le coloca junto al resto de variables psicológicas personales del estudio, estadísticamente significativas con el rendimiento y el éxito académico (estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y satisfacción de necesidades psicológicas básicas), resulta ser un predictor negativo del rendimiento académico. Esto implicaría que a menor compromiso escolar, mayores calificaciones, lo que difiere de los hallazgos de otras investigaciones (Dogan, 2015; Lee, 2014; Hernández, 2015) y abre una necesidad imperante de valorar en la educación secundaria dominicana, las implicaciones que tienen respecto a las calificaciones, la conducta mostrada por los estudiantes ante sus propios procesos de aprendizaje, su sentido de pertenencia a la escuela y el seguimiento a las normas y reglas del centro educativo.

El autoconcepto y la satisfacción escolar, al estimarlas junto al resto de variables psicológicas personales, no resultaron ser predictoras del rendimiento ni de la percepción del éxito académico, como se había comentado antes. Por lo que con

independencia de que se sientan bien en la escuela o que perciban que lo están haciendo bien, si no desarrollan estrategias para aprender, si su actitud es pasiva y poco orientada al estudio y psicológicamente no sienten satisfechas sus necesidades básicas, los estudiantes tenderán al fracaso escolar y a un bajo rendimiento académico.

En función de estos hallazgos, la escuela debe procurar orientaciones claras y oportunas para que los estudiantes aprendan a aprender y reconozcan cómo aprenden, para que puedan organizar sus espacios y tiempos de estudio, para que construyan su propio conocimiento, para que tengan experiencias que les desafíen y que les permitan sentirse exitosos en su labor escolar.

#### **4.1.5 Aproximación al constructo logro académico**

Luego de la revisión de la literatura en función de los constructos estudiados, del análisis de las variables y la estimación de un modelo procesual de variables contextuales y personales, dando respuesta al objetivo 5, el presente estudio valora una aproximación al constructo de logro académico, que integra los factores estudiados en relación al éxito y al rendimiento académico. Aunque como han planteado diferentes autores, acercarse a la comprensión del éxito académico es complejo, dada su acepción heterogénea (Kuh et al., 2006; York et al., 2015).



Se propone, en el presente estudio, la conceptualización del *logro académico* como un constructo multidimensional que integra: a) la experiencia subjetiva y personal de los estudiantes respecto a sus expectativas educativas y la de su contexto inmediato, (su percepción de éxito académico) o como lo ha llamado Soler (2015) su reflexividad respecto a las experiencias escolares; b) los resultados académicos objetivos desde las calificaciones y credenciales académicas, otorgadas por las instituciones educativas (el rendimiento académico) o como señala Perrenoud (2008) el cumplimiento de los criterios de las instituciones educativas; y c) las competencias reales de los estudiantes verificadas en función de los saberes conceptuales, las habilidades, procedimientos y actitudes que se precisan para responder a las demandas educativas del grado según lo consignado a nivel curricular (sus aprendizajes y competencias académicas), es decir, el uso en contexto de los conocimientos (Soler, 2015).

El logro académico implicaría una relación de interdependencia entre la percepción de éxito académico, el rendimiento escolar y las competencias de los estudiantes según el grado académico. Para una valoración objetiva del logro académico, desde esta perspectiva, se requiere identificar cómo interpretan los estudiantes su ejecución académica, conocer los resultados de la evaluación escolar en sus distintas asignaturas y determinar qué tan competentes son en función de la puesta en

práctica de los saberes construidos en las distintas áreas del conocimiento de manera autónoma en sus contextos cotidianos.

Esta propuesta parte de planteamientos en la literatura científica respecto a la valoración del éxito académico del estudiante y su rendimiento escolar y de los resultados de la presente investigación. Según lo referido por autores como Fernández et al. (2010) hay estudiantes que, esforzándose al máximo, no consiguen superar el curso académico, según lo esperado. Esta realidad puede estar vinculada a necesidades en el aprendizaje, a procesos de evaluación o acompañamiento escolar limitados u otras variables en el contexto escolar y/o social. La interpretación de estos resultados en los estudiantes estaría vinculada con una percepción de fracaso escolar que disminuye las posibilidades de esfuerzo futuro y permanencia en el contexto educativo. Por lo que se puede señalar que ante los criterios de rendimiento escolar establecidos, si no hay una valoración de los estudiantes en función de sus propios avances, ese único aspecto como elemento del éxito académico, puede dejar fuera a estudiantes que están esforzándose por hacerlo bien en la escuela y dan lo mejor de sí mismos, pero no llegan a esos estándares establecidos en el tiempo establecido, aunque hayan mejorado significativamente sus competencias académicas durante un curso escolar.

Otra realidad se encuentra señalada en la literatura, al reconocerse el éxito académico como un marcador de estatus social (Soler, 2015). Según la Teoría de Motivación al Logro

(Ames, 1992), se puede valorar que hay estudiantes que están orientados al rendimiento, como marcador de estatus social, lo cual lleva a la competición y a la comparación con los compañeros, con independencia de cómo van aprendiendo, que serían estudiantes orientados al aprendizaje o a la maestría. Estos estudiantes con orientación al rendimiento, realizan las tareas escolares con el fin de obtener buenas calificaciones y satisfacer su ego, no necesariamente los saberes de las tareas se convertirían en competencias para actuar en sus contextos cotidianos. Partiendo de esta perspectiva, señalar el rendimiento como único elemento del logro académico, puede limitar en la comprensión de las competencias reales del estudiantado.

Un escenario vinculado con la valoración del logro académico solo en perspectiva del rendimiento, se encuentra en los planteamientos de Murillo y Martínez (2016) sobre la eficacia escolar en República Dominicana en centros educativos primarios, donde se ha determinado la evaluación escolar continua como predictora de mejores resultados académicos en Lengua y Matemática, por lo que se mostró que en aquellos centros y grados donde no se hace evaluación continua, los estudiantes obtienen peores resultados. Esto, puede desvelar otro problema importante, porque las debilidades en los procesos pedagógicos de evaluación pueden estar limitando las posibilidades del logro académico de los estudiantes, bien porque los resultados no son objetivos, si solo se toman solo algunos pocos momentos del año escolar para calificar y habrá

estudiantes con mejores competencias y menor calificación o viceversa. Pero también esto puede estar indicando que los docentes no estén reconociendo trayectorias claras respecto al aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes que permiten adecuar las clases según lo que el grupo requiere y esto puede limitar sus avances en el aprendizaje.

Otra realidad en la que se pueden pasar por alto las competencias reales del estudiantado, la encontramos ante las evaluaciones áulicas tradicionales en las que se selecciona y clasifica a los estudiantes por ciertas habilidades y por su comportamiento (Mejía, 2012). En tal sentido, alumnos con buen comportamiento en la escuela, aunque con bajo nivel de competencias pueden tener mejor ponderación en términos de rendimiento académico y estudiantes con algunos problemas de conducta, tienen calificaciones que no reflejan sus competencias académicas.

En los resultados de este estudio, además, se ha podido identificar cómo los estudiantes aun con calificaciones satisfactorias, presentan bajos niveles de establecimiento de hábitos de estudio y de uso de estrategias de aprendizaje, por lo que aunque tienen buen rendimiento, sus procesos de aprendizajes no son coherentes con este.

El escenario aquí presentado hace visible la necesidad de que en la República Dominicana se pueda valorar una re-conceptualización del logro académico en perspectiva multidimensional. Esto exhibee claros desafíos frente a la

posibilidad de reconocer y evaluar las competencias del estudiantado, pues como señalan diversos autores en términos de evaluación de competencias y procesos de aprendizaje, los instrumentos para medir de manera crítica las habilidades fundamentales de aprendizaje y las estrategias en el contexto escolar son limitados (Brown y Trusty, 2005; Brigman et al., 2005), lo cual, también complejiza la comprensión de los procesos de aprendizaje para poder sugerir que un estudiante tenga éxito o no en la escuela.

## **4.2 Limitaciones y prospectivas**

Una limitación de la presente investigación es que ante la complejidad de los constructos estudiados (éxito y rendimiento académico) y las relaciones que se pueden valorar entre las distintas variables investigadas, tanto las contextuales como las personales, se hace necesario considerar metodologías de investigación mixtas, que integren diseños longitudinales y técnicas de investigación cualitativas. De tal manera que se pueda ampliar y valorar la interpretación respecto a los procesos de estudio de los alumnos, la evolución de sus aprendizajes, la correspondencia que perciben entre su esfuerzo académico, sus procesos y resultados, a través de grupos focales, procesos de observación, entrevistas a profundidad, estudio de la trayectoria educativa o el análisis de la historia escolar, entre otras técnicas

relevantes para recoger y representar informaciones educativas relevantes de esta naturaleza.

Otra de las limitaciones del estudio es la muestra poblacional. Esta muestra, aunque es representativa de las zonas geográficas estudiadas y fue seleccionada cumpliendo los estándares estadísticos requeridos, solo cubre las demarcaciones demográficas de dos distritos educativos del país, el 11-01 y el 04-03. Por tanto, se sugiere que investigaciones futuras, amplíen el marco contextual de este estudio a otras regiones y distritos educativos del país.

Una prospectiva importante que se abre a partir de los resultados arrojados de este estudio es el diseño de instrumentos y procedimientos de investigación que permitan la comprensión del logro académico en el contexto dominicano desde una perspectiva multidimensional, en el que se valore no solo el resultado de las evaluaciones o las calificaciones, sino que se pueda determinar la correspondencia entre rendimiento, competencias y aprendizajes y percepción de éxito académico de los estudiantes.

### 4.3 Conclusiones

Los resultados de la presente investigación conducen a estas conclusiones:

1. Los análisis de fiabilidad y validez de los siguientes instrumentos de medida son adecuados y coherentes con validaciones previas: Escala ACRA-abreviada (De la Fuente y Justicia, 2003); Cuestionario de Éxito Académico (Plunkett et al., 2008; Tomás et al., 2016b); Cuestionario de Apoyo en la Escuela de Profesores y Compañeros (Gutiérrez et al., 2017; Lam et al., 2012); Escala de apoyo de los padres (Gutiérrez et al., 2017; Sands y Punklett, 2005); Cuestionario de Autoconcepto Académico (Brunner et al., 2010; Gutiérrez et al., 2018); y Cuestionario de Satisfacción con la Escuela (Gutiérrez et al., 2017; Nie y Lau, 2009). La Escala de Compromiso Escolar de Veiga (2003) mostró un ajuste muy pobre con la escala original de 20 ítems, como en otras investigaciones con estudiantes de secundaria (Tomás et al. 2016a; Hernández, 2015), por lo que se tomaron estos resultados como referencia y se probó un segundo modelo eliminando los ítems invertidos que aparecen en la escala original en la dimensión de compromiso afectivo, dando como resultado un ajuste adecuado. La Escala Balanceada de Necesidades Psicológicas Básicas de Sheldon y Hilper (2012) mostró un ajuste pobre a la estructura factorial propuesta por el instrumento original, por lo que fue estimado un modelo

diferente que tuvo un ajuste adecuado, integrando solo los ítems positivos de la escala, como sugirieron los resultados de una investigación previa de Galiana et al. (2016). La Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio (Brown y Holtzman, 1984), también mostró un ajuste pobre cuando se puso a prueba la escala estructura original, por lo que fue calculado un segundo modelo integrando solo los ítems que reflejaban un buen funcionamiento. Sin embargo, no hay análisis psicométricos de otras investigaciones que permitan relacionar estos resultados con estudios previos, a pesar de ser un instrumento muy utilizado en la República Dominicana. Consecuentemente, esto implica que próximas investigaciones pueden continuar trabajando los aspectos de estos instrumentos que requieren ser fortalecidos y/o abocarse al diseño de nuevas propuestas que puedan medir estas variables en la población dominicana.

2. El colectivo participante en el estudio muestra bajo nivel de empleo de estrategias de aprendizaje, bajo nivel de compromiso cognitivo y de compromiso agéntico, lo cual evidencia una escasa dedicación al trabajo escolar, poca conciencia de las estrategias y procesos de aprendizaje requeridos, bajo control del propio aprendizaje y limitada proyección en términos académicos. En una realidad como esta, siendo todos estos aspectos vitales para el logro académico, las oportunidades de desarrollar competencias es limitada y puede colocar en desventaja social a los estudiantes



dominicanos de secundaria de los distritos educativos 11-01 y 04-03. En función de estos resultados, las autoridades del Ministerio de Educación, y especialmente de los dos distritos estudiados han de diseñar iniciativas orientadas a superar las debilidades detectadas y fortalecer los recursos pedagógicos con los que se cuenta actualmente para apoyar en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

3. Los estudiantes de República Dominicana encuestados muestran niveles bajos de procesos organizativos para estudiar, con hábitos de estudio ambivalentes e improvisados que se establecen solo de manera ocasional. Esta realidad implica una disminuida posibilidad de construcción de aprendizajes en función de lo esperado en las distintas áreas curriculares. De ahí que es fundamental generar procesos pedagógicos que acompañen a los estudiantes en el establecimiento de hábitos de estudio útiles en función de los procesos académicos demandados en el Nivel Secundario.
4. Los estudiantes a menudo asumen actitudes desfavorables hacia las actividades escolares y hacia sus maestros/as. Sin embargo, perciben tener compromiso conductual y afectivo adecuados, indicando que su participación en la vida escolar se corresponde con las normas del sistema educativo, que valoran a los demás y se sienten valorados en la escuela. Esto revela que los estudiantes, ante el hecho académico en sí mismo (tareas, presentación de trabajos académicos, desarrollo de las clases, participación en el aula, entrega a tiempo de las

asignaciones, criticidad, apoyo tutorizado de los maestros, confianza en el seguimiento de los docentes, entre otros), tienen una baja disposición cognitiva, afectiva y conductual. Sin embargo, perciben la escuela como un espacio idóneo de socialización, que les acoge y del que se sienten parte. En tal sentido, es fundamental el reconocimiento en la comunidad educativa de que si bien la escuela es un espacio de socialización, las relaciones que se establecen allí han de apoyar el aprendizaje académico del estudiantado y con esto, su desarrollo humano integral.

5. Los participantes muestran niveles satisfactorios de autoconcepto académico, evidenciando que perciben tener las habilidades y competencias demandadas en el contexto académico. Lo mismo ocurre con la satisfacción escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, revelando sentimientos de bienestar, sentido de competencia para el trabajo escolar y conexión afectiva con otros/as. Este escenario es ideal para proponer procesos de mejora en cuanto a los aprendizajes que puedan ser bien recibidos por los estudiantes ante su satisfacción con la escuela.
6. La percepción de éxito académico de los estudiantes es alta, indicando una interpretación positiva de su trabajo y de sus resultados escolares. Por su parte, el rendimiento académico de los estudiantes es satisfactorio, con una media de calificaciones de 83.75. Sin embargo, los resultados en las variables psicológicas estudiadas muestran que la percepción de éxito y

las calificaciones satisfactorias de los estudiantes no se corresponden con los bajos niveles en el uso de estrategias de aprendizajes, en los hábitos y actitudes de estudio, en el compromiso cognitivo y agéntico que estos mismos revelan. En tal sentido, esto indica una realidad incongruente, en la que la información recibida a nivel escolar respecto al rendimiento académico puede estar reforzando en ellos que no se estudie lo suficiente, no se organicen los procesos de estudio y no se establezcan con claridad estrategias que permitan aprender según los tipos de actividades escolares, pues las calificaciones son satisfactorias, a pesar de no mostrar procesos de aprendizaje adecuados. Esta realidad alerta sobre la evaluación pedagógica, que ha de poder valorar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias del estudiantado, para hacer coherentes los procesos y resultados implicados en el logro académico.

7. En el modelo procesual-predictivo estimado, las variables contextuales (edad, sexo, zona de residencia, calidad educativa, asociación juvenil y deportiva y apoyo) han logrado explicar todas las variables psicológicas personales (estrategias de aprendizaje, compromiso escolar, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, hábitos de estudio, autoconcepto académico y satisfacción con la escuela) y estas últimas a su vez han mostrado efectos predictivos sobre el éxito y el rendimiento académico. Las variables contextuales, en tal sentido, han resultado predictoras indirectas del

rendimiento y el éxito académico. Las variables contextuales con mayor peso en la predicción de las variables personales han sido la calidad educativa de los centros de estudio y el apoyo de padres, compañeros y docentes. Esto ofrece una información importante respecto a concebir siempre los procesos educativos en función del contexto y las realidades del estudiantado, así como, valorar el logro académico desde una perspectiva multifactorial y multidimensional.

8. En función del sexo, las chicas muestran un mejor uso de estrategias de aprendizaje, de incorporación de hábitos de estudio útiles, una mejor actitud hacia los estudios, un mayor compromiso escolar, un mejor autoconcepto académico, una mayor satisfacción con la escuela, perciben mayor apoyo parental y escolar y mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, las chicas tienen mayor participación que los chicos en asociaciones juveniles y deportivas y los chicos muestran mayor situación de rezago escolar y sobreedad. Una realidad como esta, invita a un análisis de género y masculinidades en la agenda socioeducativa dominicana, ante las limitaciones claras en los procesos de estudio y de participación social que se muestra en los hombres.
9. Los estudiantes más jóvenes muestran un mejor uso de estrategias de aprendizaje, un mejor establecimiento de hábitos de estudio útiles, una mayor satisfacción escolar, una mayor satisfacción de las necesidades básicas, mayor apoyo percibido

de padres e iguales, un mejor autoconcepto académico, una mayor participación en asociaciones juveniles y deportivas. Los estudiantes mayores evidencian mayor compromiso escolar. Esta realidad puede estar indicando que los estudiantes mayores cuentan menos recursos personales para lidiar con el trabajo académico o han ido perdiendo el interés en los estudios, ya sea por situación de sobreedad y rezago, porque socialmente tienen otras prioridades, porque el sistema ha reforzado prácticas de estudio inutilizadas y/o no le ha brindado los apoyos requeridos en función de sus necesidades. Esto invita a plantear procesos de atención a la diversidad, que valore a estos estudiantes de mayor edad para que puedan desarrollar las competencias requeridas que les permitan vivir con calidad y que su paso por la escuela no refuerce situaciones de inequidad social.

10. Los estudiantes de zonas rurales se encuentran en centros de menor calidad educativa y presentan una situación de rezago escolar y sobreedad mayor que en las zonas urbanas. Sin embargo, muestran mejor establecimiento de hábitos de estudio, actitudes más favorables hacia la educación y mayor satisfacción con la escuela. Esto evidencia la necesidad de profundizar de manera cualitativa en los informes de los estudiantes y puede apuntar a una mirada poco crítica e irreflexiva del propio proceso de estudio en los estudiantes de zonas rurales, aunque a la vez pudiera indicar, algunos factores de protección o autoeficacia en el ámbito escolar, no valorados

en este estudio. Lo que sí se hace evidente es el hecho de que estudiar en centros de menor calidad educativa disminuye las oportunidades de que los estudiantes en zonas rurales puedan participar de programas y procesos que les aporten en una mejora significativa de sus aprendizajes y les permitan un mayor potencial de logro académico. De igual manera, esta realidad aumenta la brecha y disparidad social entre los sectores de mayor y menor nivel socioeconómico.

11. Los estudiantes matriculados en centros de mayor calidad educativa, en centros educativos privados y cuyos padres tienen un mayor nivel educativo evidencian un mejor establecimiento de hábitos de estudio, un mayor compromiso escolar y actitudes más favorables hacia el estudio. Además, los estudiantes de centros de mayor calidad educativa y cuyos padres tienen mayor nivel educativo muestran un mayor uso de estrategias de aprendizaje, una mayor satisfacción de necesidades psicológicas básicas y mayor satisfacción escolar. Esta realidad sigue mostrando la disparidad que puede existir en los diferentes niveles socioeconómicos y culturales de las familias y las comunidades respecto al logro académico de los estudiantes dominicanos.
12. El apoyo percibido por parte de padres, docentes y compañeros, en el marco de un contexto multivariado, muestra relaciones estadísticamente significativas con el autoconcepto académico, la satisfacción escolar y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. El apoyo de compañeros,

además, predice de manera específica la necesidad básica de relación. En tal sentido, es fundamental apuntar a prácticas educativas que permitan una relación escuela-comunidad satisfactoria y que favorezcan climas escolares adecuados para el desarrollo integral de los estudiantes.

13. En el contexto del modelo predictivo estimado, las variables psicológicas personales que explican el éxito académico son las estrategias de aprendizaje, el compromiso escolar y los hábitos de estudio. Mientras que el rendimiento escolar se predijo a través de las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio en una relación estadísticamente significativa y positiva. Ante la realidad valorada en el estudio respecto a los niveles poco satisfactorios de uso de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio y de compromiso cognitivo y agéntico, esta predicción apunta a una oportunidad importante para el sistema educativo dominicano en el desarrollo de programas, políticas educativas y procesos áulicos que apoyen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, desde los primeros años escolares y con seguimiento tutorizado durante su trayectoria escolar. A nivel curricular, a partir de las competencias que se han establecido en las revisiones y actualizaciones curriculares de los últimos años, es importante fortalecer en los procesos de evaluación pedagógica vinculados al logro de las mismas, la valoración oportuna de los indicadores de logro educativo vinculados con el uso de estrategias cognitivas, procesos de metacognición,

autorregulación del aprendizaje, organización de los procesos y el tiempo de estudio.

14. El compromiso escolar muestra una relación estadísticamente significativa pero negativa con el rendimiento académico, lo que sugiere que un mayor compromiso escolar no predice un buen rendimiento académico, en término de sus calificaciones. Estos resultados implican un cuestionamiento al propio sistema educativo respecto a cómo se refuerza o cómo se logra evidenciar a los estudiantes con mayor compromiso en la escuela a través de las calificaciones, pues la expresión de estos a través de este estudio indica que no hay una correspondencia entre su rendimiento y su involucramiento escolar, por el contrario, se percibe que a menor compromiso, mayores calificaciones.
15. El autoconcepto y la satisfacción escolar, puestos a prueba junto al resto de variables psicológicas personales, no resultan ser predictores del rendimiento ni de la percepción del éxito académico, lo que sugiere un mayor peso del resto de las variables del estudio.
16. Ante los hallazgos de la investigación y con las inquietudes generadas por las incongruencias en términos de procesos de aprendizaje, resultados académicos y percepción de los estudiantes de su aprovechamiento escolar, se propone una aproximación conceptual al constructo *logro académico* de carácter multidimensional que pueda arrojar mayor claridad al abordar la experiencia de éxito académico en los estudiantes de



secundaria de la República Dominicana. En tal sentido, se propone el logro académico como la relación de interdependencia entre la percepción de éxito académico (experiencia subjetiva), el rendimiento escolar (resultados académicos objetivos desde las calificaciones) y las competencias de los estudiantes (en función de las demandas educativas del grado según lo consignado a nivel curricular).

17. Finalmente, el modelo procesual-predictivo estimado, arroja luces al sistema educativo dominicano en la comprensión de la interrelación entre el contexto social, comunitario, escolar y las variables psicológicas personales en el estudiantado para su éxito y rendimiento académico. De tal manera que tomando los resultados de este estudio como referente, se pueden fortalecer procesos y tomar en cuenta variables contextuales y personales que apoyen el desarrollo equitativo de programas que si bien apunten a todos los estudiantes, valoren de manera diferenciada los colectivos que demandan mayores oportunidades educativas, según características de sus realidades sociodemográficas, educativas y sus propias necesidades individuales.



## **5. BIBLIOGRAFÍA**



- Acción Empresarial para la Educación, EDUCA. (2015). *Informe de Progreso Educativo*. Santo Domingo: EDUCA.
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsetzis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237–250.
- Al-Alwan, A. (2014). Modeling the Relations among Parental Involvement, School Engagement and Academic Performance of High School Students. *International Education Studies*, 7(4), 47-56.
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., & Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00402.x>.
- Alrashidi, O., Phan, H., & Ngu, B. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52.
- Aluja, A., & Blanch, A. (2004). Socialized personality scholastic aptitudes, study the habits and academic achievement. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 137–147.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Soler, E., González-Pienda, J.A., & Núñez, J.C. (Coord.). (2004). *Aprender a atender (un enfoque aplicado)*. Madrid: CEPE.
- Alzahrani, S., Soo, Y., & Tekian, A. (2018). Study habits and academic achievement among medical students: A comparison between male and female subjects. *Medical Teacher*. doi: 10.1080/0142159X.2018.1464650.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amir, R., Saleha, A., Mohd, Z., Razaq, A., & Hutkemri. (2014). Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21 (10), 1886-1892.

- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 105–113. doi: 10.1007/s10964-005-9016-3.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Arancibia, V., Maltes, S., & Alvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1ro a 4to año de enseñanza básica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Assor, A. (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York, NY. Springer.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parent's conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 89-195.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Ayodele, C., & Adebisi, D. (2013). Study habits as influence of academic performance of university undergraduates in Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*, 2, 72–75.
- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206 – 221.
- Baquiran, L. (2011). Study Habits and Attitudes of Freshmen Students: Implications for Academic Intervention

- Programs. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1116-1121: doi:10.4304/jltr.2.5.
- Barbero, I., Holgado, F., Vila, E., & Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19 (3), 413-421.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., & Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-portuguesa de Psicología y Educación*, 21 (1), 195-211.
- Barca, E., Brenlla-Blanco, J., Peralbo, M., Almeida, L., Porto, A., & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 83-89.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Riobbo, A., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beluce, A. C., & Oliveira, K. L. (2018). Learning strategies mediated by technologies: Use and observation of teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e28201809. doi:10.1590/1982-432728201809.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. En S. C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (págs. 315-342). Springer: Science+Business Media, LLC.
- Bernard, J. A. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. M. (comp.). *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domenech.

- Berwid, O., Curko, E., Marks, D., Santra, A., Bender, H., & Halperin, J. (2005). Sustained attention and response inhibition in young children at risk for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (11), 1212-1229.
- Bilge, F., Tuzgol Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self- Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1721-1727.
- Borges, L. (2015). *El Compromiso escolar de los estudiantes de República Dominicana: Validación de su medida y de las variables de su red nomológica* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 19-27. doi: 10.1590/1982-43272560201504 .
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R., & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 575-576.
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher Support and the SchoolEngagement of Latino Middleand High School Students at Riskof School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brigman, G., Wells, C., Webb, L., Villares, E., Carey, J., & Harrington, K. (2015). Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the Student engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(1), 3-14.
- Brown, D., & Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9 , 1-8.



- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1984). *Survey of Study Habits and Attitudes Manual Supplement*. New York: The Psychological Corporation.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., et al. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964–981. doi:10.1037/a0019644.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Selfconcept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407–424. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.001.
- Bustos, V. (2016). *Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital: Un modelo explicativo en universitarios peruanos* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Nueva York: Routledge.
- Caldeyvila, A., & Belmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 157-172.
- Cangur, S., & Ercan, I. (2015). Comparison of Model Fit Indices Used in Structural Equation Modeling Under Multivariate Normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14, 152-167.
- Cano, F. (2000). Las diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Capdevila, A., & Belmunt, H. (2016 ). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 157-172.
- Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., & Obiols-Llandrich, J. (2006). Tempo cognitivo lento: ¿síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatento o una nueva entidad clínica? *Revista de Neurología*, 42 (2), 127-134.

- Cardelle-Elawar, M., & Nevin, A. (2003). Dialogic Retrospection as a Metacognitive Research Tool. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 1-14.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument: Elementary version. *School Psychology Quarterly*, 27, 61-73.
- Cerna, M., & Pavliushchenko, K. (2015). Influence of Study Habits on Academic Performance of International College Students in Shanghai. *Higher Education Studies*, 5 (4), 42-55: doi:10.5539/hes.v5n4p42 .
- Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM) y ICF International, 2014. *Encuesta Demográfica y de Salud 2013*. Santo Domingo, República Dominicana: CESDEM y ICF International.
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884-896.
- Chavez, E. L., Oetting, E. R., & Swaim, R. C. (1994). Dropout and delinquency: Mexican-American and Caucasian non-Hispanic youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(10), 47-55.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. doi:10.1080/10705510701301834.
- Chika, N., Chikaodinaka, A., & Okafor, G. (2015). Effect of Self Regulated Learning Approach on Junior Secondary School Students' Achievement in Basic Science. *Journal of Education and Practice*, 6 (5), 45-52.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2012). Preface. En A. L. S. L. Christenson, *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment

- instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Clarck, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3) 309-319.
- Collie, R., Martin, A., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45(1), 65-76.
- Comer, J. P. (2005). The rewards of parent participation. *Educational Leadership*, 62, 38-42.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuete Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Coronado Ramírez, S., Sandoval Bravo, S., & Torres Mata, A. (2012). Diferencias de género, factores que inciden en el rendimiento matemático de licenciaturas económico administrativas. *Sinéctica*, (39), 01-22.
- Corpas Arellano, M. D. (2008). Estrategias de Aprendizaje: la Memoria en la Adquisición de la Lengua Inglesa. *Contextos Educativos*, 11 , 23-32.
- Cortés, A., & Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas psychologica*, 7 (1), 199-215.
- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación obligatoria según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 175-193.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x.

- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teacher's College Record*, 103, 548-581.
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Javier, F., & Labajos, M. (2014). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico, las Estrategias de Aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje, desde la Perspectiva de Género. *Journal of Learning Styles*, 7 (13), 64-84.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje (abreviada). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 139-158.
- De Santis-King, A., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Del Valle, M., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes univer. *Psicología Educativa*, 21, 27-37.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. doi:10.3200/JOER.98.3.164-175.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72, 31-60.

- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 119-143. doi:10.1080/10705519509540000.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A Mediation Analysis of Achievement Motives, Goals, Learning Strategies, and Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 681-687.
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. (2010). *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Dumford, A., Cogswell, C., & Miller, A. (2016). The Who, What, and Where of Learning Strategies. *The Journal of Effective Teaching*, 16(1), 72-88.
- Dupont, N., Connors, L., & Westbrook, J. (2014). Three Strategies for Promoting Intellectual Engagement in Advanced Undergraduate Seminars. *French Review*, 87, 4, 111.
- Echeverría, J. (2012). Estrategias de aprendizaje, motivación académica y prácticas laborales en ingresantes universitarios de las carreras de Psicología y Economía. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 9, 621-631.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47 (6), 525-537.
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of*

- Social Issues*, 64, 77–93. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00549.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16, 511–529.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53–74. doi:10.1080/01443410903353302.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fernández Rico, J., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A., & Martínez Camblor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Relieve*, 13 (2), 203-214.
- Fine, M. (1986). Why Urban Adolescents Drop into and out of Public High School. *The Teachers College Record*, 87, 393-409.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234. doi: 10.1037/0021-010.82.2.221.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- Flores, R. (1997). *La Escuela Básica de la Zona Marginal de Santo Domingo*. Washington: Banco Interamericano Desarrollo.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2016). *República Dominicana 2016: Una oportunidad para cada niño*. Santo Domingo: UNICEF.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2012). *Educación*. Santo Domingo: Programa de Cooperación 2012-2016 entre el Gobierno dominicano y UNICEF.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school context: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50, 327-335.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-225.
- Galiana, L., Gutiérrez, M., Tomás, J., & Sancho, P. (2016). Validación de la "Medida balanceada de necesidades psicológicas" ("Balanced Measure of Psychological Needs", BMPN) en español y portugués. *Psicología conductual*, 73-91.
- Gallego, & Román. (2008). *Escala ACRA*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto, Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- García, T., & García, J. (2013). Aplicación de cuestionarios online sobre el rendimiento. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1-7.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context. *Education and Urban Society*, 37, 257-275. doi: 10.1177/0013124505275534.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *REOP*, 20 (1), 16-28.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico

- en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 421, 1-11.
- Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIE*, 25 (2), 421-441.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1992). Monte Carlo evaluations of goodness of fit indices for structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 132-160. doi:10.1177/0049124192021002002.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Brofenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6), 1019-1041.
- Gogol, K., Brunner, M., Preckel, F., Goetz, T., & Martin, R. (2016). Developmental Dynamics of General and School-Subject-Specific Components of Academic Self-Concept, Academic Interest, and Academic Anxiety. *Frontiers in Psychology*, 7, 356.
- Gómez, F. (2013). Juventud y empleo en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 38(2), 245-291.
- Góngora Parra, Y., & Martínez Leyet, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 342-360.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voula, K. (2007). Perception of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 23-39.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al



- concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar*, 10-31.
- González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, (3), 257-287.
- Grabill, K. M., Lasane, T. P., Povitsky, W. T., Saxe, P., Munro, G. D., Phelps, L. M., et al. (2005). Gender and study behavior: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender. *North American Journal of Psychology*, 7(1).
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grimes, S. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning- study strategies. *Journal of College Student Development*, 36(5), 422-430.
- Grolnick, W. S., Friendly, R., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. En & A. K. R. Wentzel, *Handbook of motivation at school* (págs. 279-300). New York, NY : Routledge.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

- Grum, D., & Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30, 887-899. doi:10.1016/S0191-8869(00)00081-7.
- Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *GeoGraphos*, 4 (42), 238-263.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17 (5), 1-12.
- Gutiérrez, M., Tomás, J-M., Romero, I., & Barrica J-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (2), 111-117.
- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15 (1), 63-81.
- Gutiérrez, V. (2015). Actitudes de los estudiantes. *Caleidoscopio*, 33, 139-156.
- Hamm, J. V., & Zhang, L. (2010). School contexts and the development of adolescents' peer relations. En & J. J. L. Meece, *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (págs. 128–145). New York, NY: Routledge.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). The Economics of International Differences in Educational Achievement . *IZA Discussion Paper No. 4925*, 3.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99–130.
- Hejazi, E., Tabatabaai, M., Lavasani, M., & Moradi, A. (1993). The relationship between teacher and student, and engagement at school: The mediator role of basic psychological needs. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(1), 19-40.
- Henry, D. B., Cartland, J., Ruchcross, H., & Monahan, K. (2004). A return potential measure of setting norms for

- aggression. *American Journal of Community Psychology*, 33, 131–149.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-01.
- Hernández, M. (2015). *Involucramiento de estudiantes de enseñanza media dominicana: antecedentes y consecuentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Hernández, R.; Pacheco, B. (2011). La Sobreedad Escolar: de la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*, 1, 163-182.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., et al. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 3-22.
- Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between. *Educational Studies*, 30(2).
- Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). London: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6,1-55.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. doi:10.1037/1082-989X.3.4.424.

- Huebner, E. S., Ash, C. L., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Huebner, E., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 1, 99-102.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
- Hurlburt, G., Kroeke, R., & Gade, E. (1991). Study Orientation, Persistence and Retention of Native Students: Implications for Confluent Education. *Journal of American Indian Education*, 30 (3), 16-23.
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, IDEC. (2018). *Tercer Informe de seguimiento y monitoreo Año 2018*. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, IDEC. (2017). *Informe anual de seguimiento y monitoreo*. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, IDEC. (2014). *Informe anual de seguimiento y monitoreo*. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188. doi:10.1037/a0028089.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred way. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. doi:10.1080/00220973.2.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Jiménez, L., García, A-J., López-Cepero, J., Saavedra, F-J. (2018). Evaluación de estrategias de aprendizaje mediante la escala ACRA abreviada para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 63–69.
- Jiménez Céspedes, R. (2016). *Análisis de los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y su relación con dimensiones personales y contextuales* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Jiménez, L. (2016). Methodology theoretical framework for learning assesment. *Revista Calidad en la Educación Superio*, 7 (1), 100-126.
- Jiménez, M. V., Izquierdo, J. M., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 248-252.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Johnson, W., McGue, M., & Lacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 514–532.
- Johnston, M., & Finney, S. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Juárez-Lugo, C., Pichardo-Silva, K., & Rodríguez-Hernández, G. (2015). Características psicométricas de la Escala ACRA en población universitaria mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, 15-24.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting

- school satisfaction/dissatisfaction and research findings. *Educational Psychology*, 22, 33-50.
- Khajehpour, M. (2011). Relation between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.242.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 65-76.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3.a ed.)*. Nueva York: Guilford Press.
- Korobova, N., & Starobin, S. (2015). A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education.
- Lacave, C., Molina, A., Fernández, M., & Redondo, A. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (págs. 136-146). Andorra La Vella: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática.
- Ladd, G., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Childrens initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.

- Ladd, G. W. y Dinella, L.M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of ScPsychology*, 50, 77-94.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover- Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927-935.
- Lee, J.-S. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107 (3), 177-185.
- Leong, Y., Yap, S., & Tay, E. (2013). Four Factors to Consider in Helping Low Achievers in Mathematics. *Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)*. Victoria, Australia: Melbourne.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249–262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (1), 20-32.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings

- from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development*, 3, 9–23.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assests and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801–815, doi: 10.1007/s10964-010-9535-4.
- Li, Y., Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer Relationships as a Context for the Development of School Engagement during Early Adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 329-342. doi:10.1177/016.
- Li, Y. (2010). School engagement in adolescence: theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories (Tesis doctoral). *ProQuest LLC*.
- Linnakylä, P., & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 583–602.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Mahatmya, D., Lohman, B.J., Matjascko, J.L. y Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 71-89) New York: Springer.
- Malo, S., Bataller, S., Casas Aznar, F., Gras, E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Manison, L. (2015). Talking in class: a study of socioeconomic difference in the primary school classroom. *Literacy*, 49 (2), 98-104.
- Mapp, K. L., Johnson, V. R., Strickland, C. S., & Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative



- spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage and Family Review*, 43, 338–368.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–45.
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77. doi: 10.1348/000709910X503501.
- Martin, A. J., Marsh, H., McInerney, D. M., & Green, J. (2009). Young people's interpersonal relationships and academic and nonacademic outcomes: Scoping the relative salience of teachers, parents, same-sex peers, and opposite-sex peers. *Teachers College Record*, 1–6.
- Mashayekhi, F., Rafati, S., Mashayekhi, M., Rafati, F., Foozieh, R., Mohamadisardoo, M., et al. (2014). The relationship between the study habits and the academic achievement of students in Islamic Azad University of Jiroft branch. *International Journal Current Research and Review*, 2, 182–187.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mcmanus, I., Richards, P., Winder, B., & K., S. (1998). Clinical experience, performance in final examinations, and

- learning style in medical students: prospective study. *Br Med J*. 316 , 345–350.
- Mehdipour, F., Gholamali, M., & Hejazi, E. (2016). Structural Modeling on the Relationship between Basic Psychological. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44-52.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 27-46.
- Mesa Gallardo, M. (2017). Cambios en la estructura y en la función familiar de los adolescentes en los últimos 16 años (1997-2013) y su relación con el apoyo social. *Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva*.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, MEPyD. (2017a). *Plan para el desarrollo económico local de la provincia San Cristóbal*. Santo Domingo: MEPyD.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, MEPyD. (2017b). *Plan para el desarrollo económico local de la provincia Puerto Plata*. Santo Domingo: MEPyD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Memorias MINERD 2017*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2017a). *Diseño Curricular Segundo Ciclo Nivel Secundario*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2017b). *Informe Pruebas Nacionales 2017*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016a). *Bases de la Revisión y la Actualización Curricular*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016b). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Informe Nacional República Dominicana*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Anuario de Indicadores Educativos 2012-2013*. Santo Domingo: MINERD.

- Ministerio de la Juventud de la República Dominicana (2018). *Dirección de Programas. Estadísticas 2018*. Santo Domingo: Ministerio de la Juventud.
- Minotta, C. (2017). Teoría del procesamiento de la información en la resolución de problemas. *Escenarios, 15 (1)*, 149-159.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En J. P. C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 309-330). Madrid: Alianza.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online: Research in Middle Level Education, 31(10)*, 1-11.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2017). La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos. *Debates & Prácticas en Educación, 2(1)*, 23-35.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología, 13 (1)*, 5-38.
- Morocho, M. (2015). *Modelización Multinivel del Rendimiento Académico Universitario* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development, 39(1)*, 32-42.
- Mudarra, M., & García-Salguero, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: Expectativas de los profesores de educación secundaria. *REOP, 27 (1)*, 114 - 133.

- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71, 241–255.
- Murillo, F.; Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de Eficacia Escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16 (72), 113-132.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376–404. doi: 10.1177/0272431608322940.
- Musitu, G., & Garcia, F. (2001). El autoconcepto y el sistema de valores. Un análisis de su relación con la adolescencia. *Anales de Psicología* 17, nº 2 .
- Negru, O., & Baban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 253-267.
- Newman, B. M., Lohman, B., Newman, P., Myers, M., & Smith, V. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth and Society*, 31, 387-416.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34 , 185-194.
- Nisbet, J., & Shuck-Smith. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nonis, S. P. (2006). Where does the time go? A diary approach to business and marketing students' time use. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 121-134. doi:10.1177/0273475306288400.
- Nunes, P., & Macedo, D. (2013). Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 71-79.

- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y otros. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo (OPSD, 2017a). Embarazo y Adolescencia en República Dominicana. Un Estudio a través de la Ecología Social. Santo Domingo: Vicepresidencia de la República Dominicana.
- Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo (OPSD, 2017b). Dominicana. Deserción escolar y el Impacto de las Transferencias Monetarias Condicionadas: El Caso ILAE. Santo Domingo: Vicepresidencia de la República Dominicana.
- Observatorio Político Dominicano (2016). *Juventud y municipalidad en República Dominicana: experiencias de participación comunitaria a nivel local*. Santo Domingo: OPD.
- Odiri, O. (2015). Relationship of Study Habits with Mathematics Achievement. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 168-171.
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2016a). *Municipio San Cristóbal en Cifras*. Santo Domingo: ONE.
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2016b). *Municipio de Sosúa en Cifras*. Santo Domingo: ONE.
- Oficina Nacional de Estadística. (2015a). *Características de la Población Escolar*. Santo Domingo: ONE.
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2015b). *Perfil Estadístico Provincial Puerto Plata*. Santo Domingo: ONE.
- Oficina Nacional de Estadística. (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Santo Domingo: ONE.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). *Dinámica del trabajo infantil en la República Dominicana*. Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2009-2010). Santo Domingo: ONE.

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, & Santos, A. (2011). Learning strategies in elementary school: Analysis by gender, school grade and age. *Psico*, 42(1), 98-105.
- Oliver-Martínez, A. (2015). *Rendimiento académico, sexo y valores interpersonales* (Tesis Doctoral). Universidad de Almería, España.
- Olutola, A., Olatoye, O., & Olatoye, R. (2016). Assessment of Social Media Utilization and Study Habit of Students of Tertiary Institutions in Katsina State. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 178-188.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *Informe Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. OREALC/Santiago: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD. (2013). *Engagement with and at School*. Paris: OECD Publishing.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Ossai, M. (2012). Age and gender differences in study habits: a framework work for proactive counseling against low academic achievement. *Journal of Educational and Social Research*, 2, 67-73.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 154-166.
- Packiam, T., Gathercole, S., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., & Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary

- school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 715–725. doi:10.1007/s10802-011-9605-4.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A timeuse study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 390–401. doi:10.1007/s10964-011-9738-3.
- Perassinoto, G., Boruchovitch, E., & Bzuneck. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino. *Fundamental Avaliação Psicológica*, 12 (3), 351-359.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción de éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance amongurban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. M. Boekaerts, *Handbook of self-regulation: Theory, research and application* (págs. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Plunkett, S., Henry, C., Houlthberg, B., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-Origin ninth grade students from intact families. *The Journal of Early Adolescence*, 28, 333, 333-355.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396–404. doi: 10.1037/00220663.94.2.396.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2013). *Mapa de Desarrollo Humano de la República Dominicana*. Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late

- adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.
- Red Nacional de Acción Juvenil (2011). *Informe sobre políticas públicas de juventud. Monitoreo al Ministerio de la Juventud*. Santo Domingo: RNAJ.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S.L.Christenson, A. L. Reschly, & C. W. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reschly, A., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. (2014). Changes in Reading Habits by Low Literate Adults through Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 26 (1), 73-91.
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 147-162. doi:10.6018/rie.37.1.303391
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., & Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 26 (1), 1-9.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las Actitudes hacia la Escuela y de las Expectativas Educativas de los Estudiantes de Origen Inmigrante. *Education Policy*



- Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-22.
- Román, J., & Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje (1ra edición)*. Madrid: TEA EDICIONES, S.A.
- Romero, P. J., & Lavigne, R. (2011). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Volumen II*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar: Robert E. Krieger.
- Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, M., & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Roux, R., & Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (1), 1-16.
- Rubio, M. (2009). *Nuevas Orientaciones y Metodología para la Educación a Distancia*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of selfdetermination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (págs. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in Education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? . En S. M. Hanushek, *Handbook of the economics of Education*, 3 (págs. 249-277). Amsterdam: Elsevier.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication and

- Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67. doi: 10.1027/1015-5759/a000091.
- Sánchez, D. G., Marín, R., & López, Y. E. (2011). *Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario*. Chihuahua: Tecnociencia.
- Sands, T., & Plunkett, S. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 244-253.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. doi: 10.1023/A:1015630930326.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Secretaría de Estado de Educación, SEE. (1999a). Reglamento de las Instituciones Educativas Públicas. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación, SEE. (1999b). Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas. Santo Domingo: SEE.
- SEP; FLACSO. (2014). *Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en Planteles de Educación Media Superior*. México: Secretaría de Estado de Educación Pública.
- Sheldon, K., & Hilper, J. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439-451.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Scheiner, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176. doi: 10.1521/scpq.18.2.158.21860.

- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68–91.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121–126. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1.
- Sirin, S. R., & Rogers-Siring, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth and Society*, 35, 323–340. doi: 10.1177/00441118 X03255006.
- Soler, V. (2015). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. *Quaderns de ciències socials*, 30-56.
- Stell, D., & Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50, 325-339.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pianda, J., et al. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 49-64.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 11-20.
- Talley, A. E., Kocum, L., Schlegel, R. J., Molix, L., & Bettencourt, A. (2012). Social roles, basic need satisfaction, and psychological health: The central role of

- competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 155-173. doi:10.1177/0146167211432762.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-40). Newbury Park, CA: Sage.
- Tejedor, F., González-González, S., & García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.
- Tobón, S., Pimienta, & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016a). El compromiso escolar en adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1, 119-135.
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Fernández, I. (2016b). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador. *Revista Búsqueda*, 16, 7-19.
- Torrano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 97-115.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Ulstad, S., Halvari, H., Sorebo, O., & Deci, E. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42, 497-512.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association With Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.

- Valdivia, A.; de Rojas, M. (1999). Motivación hacia el estudio, estrategias y resultados en el primer año de licenciatura en enfermería. Curso para trabajadores. *Gaceta Médica Espirituana*, 1(2).
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.
- Vallejo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MEDISAN*, 15 (11), 1656-1663.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 1–11. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2005). Actitudes y hábitos de estudio en Ciencias Naturales: Validación de una escala y de su utilidad práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 227–236.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1) , 441-450.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender . *Social Indicators Research*, 59 , 203-228.
- Verschueren, K., Doumen, S., Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233-248.
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relation between students' motivational beliefs and cognitive engagement

- in high school. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), 463-471.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling. Applications Using Mplus*. West Sussex, UK: Wiley.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps student learn? *Educational leadership*, 51 (4), 74–79.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49 (7), 1266-1276.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wenger, S., Hobbs, G., Williams, H., Hays, M., & Ducatman, B. (2009). Medical student study habits: practice questions help exam scores. *International Journal of Medical Sciences*, 19, 170-172.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35.
- Wilms, J. D. (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.

- Woolley, M., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55, 93–104.
- Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Younes, B., & Khandai, H. (2015). Academic Achievements and Study Habits of College Students of District Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 6 (31), 1-6.
- Zayas, M. (2018). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo del nivel secundario del Colegio Centro de Enseñanza Coral, CEC, Distrito Educativo 11-01 de Sosúa en el periodo enero-junio 2018*. Puerto Plata: Instituto de Psicología UASD.
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J., Tafoga-Estrada, R., & Xiong, Y. (2008). Success attained, deterred, and denied: Divergent pathways to social mobility in Los Angeles new second generation. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 620 , 37-61.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. En G. R. (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (págs. 175-204). Oxford: Blackwell Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zyngier, D. (2008). (Re) conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.
- Zullic, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133-145.





## **6. ANEXOS**



## 6.1 Instrumentos aplicados a la población estudiada

No. de Cuestionario \_\_\_\_\_

### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, HÁBITOS DE ESTUDIO Y COMPROMISO ESCOLAR

Estimado/a joven: Queremos conocer cuáles estrategias de aprendizaje utilizas, cómo estudias y cómo te sientes en la escuela. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta, por eso no dejes ninguna pregunta sin contestar. Te garantizamos que tus respuestas serán tratadas de forma anónima y confiable.

Agradecemos la colaboración que nos brindas.

Edad _____	Sexo: Hombre _____	Mujer _____
Centro educativo: _____ Público _____ Privado _____ Semioficial _____		
Modalidad: Regular (Matutina o vespertina) _____ Jornada Escolar Extendida _____ Nocturna _____		
Con quiénes vives: Ambos padres y hermanos _____ Madre y hermanos _____		
Otros. Especifique _____		
Nivel de estudios tutores: Padre _____ Madre _____		
Tutor diferente a padre/madre _____		
Pertenece a alguna asociación juvenil: Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____		
Practicas algún deporte: Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____		
Calificaciones: Lengua Española _____ Matemática _____ Ciencias Sociales _____		
Ciencias de la Naturaleza _____ Lenguas Extranjeras _____ Educación Artística _____		
Educación Física _____ Formación Integral Humana y Religiosa _____		

**1. Estrategias de Aprendizaje.** A continuación te presentamos una lista de estrategias que se utilizan para asimilar la información cuando se está estudiando, leyendo un texto, etc. Algunas puedas nunca haberlas utilizado, otras las puedes usar con frecuencia. Queremos saber justamente esta frecuencia.

Vas a contestar de la siguiente manera:

**A: Nunca o Casi nunca    B: Algunas veces    C: Bastante veces    D: Siempre o Casi siempre**

No.	Ítem	Respuesta
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	A B C D
2	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	A B C D
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	A B C D
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	A B C D
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	A B C D
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	A B C D
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A B C D
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	A B C D
9	Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A B C D
10	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	A B C D
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...).	A B C D

**A: Nunca o Casi nunca    B: Algunas veces    C: Bastante veces    D: Siempre o Casi siempre**

No.	Ítem	Respuesta			
12	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.	A	B	C	D
13	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	A	B	C	D
14	He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
15	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	A	B	C	D
16	Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	A	B	C	D
17	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	A	B	C	D
18	Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	A	B	C	D
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	A	B	C	D
21	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada", haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	A	B	C	D
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	A	B	C	D
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	A	B	C	D
24	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A	B	C	D
25	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	A	B	C	D
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A	B	C	D
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	A	B	C	D
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	A	B	C	D
29	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	A	B	C	D
30	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	A	B	C	D
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc..	A	B	C	D
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	A	B	C	D
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	A	B	C	D
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	A	B	C	D
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	A	B	C	D
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	A	B	C	D
37	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	A	B	C	D
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
39	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	A	B	C	D
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	A	B	C	D
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	A	B	C	D
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
43	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	A	B	C	D
44	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	A	B	C	D

## 2. Implicación escolar

En las siguientes preguntas vas a responder así:

**1 Totalmente en desacuerdo**

**2 En desacuerdo**

**3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**4 De acuerdo**

**5 Totalmente de acuerdo**

No.	Ítem	Respuesta
1	Trabajo duro en la escuela.	1 2 3 4 5
2	Las notas son muy importantes para mí.	1 2 3 4 5
3	Habitualmente acabo mis deberes a tiempo.	1 2 3 4 5
4	La educación es tan importante que vale la pena soportar cosas de la escuela que no me gustan.	1 2 3 4 5
5	En general, me gusta la escuela.	1 2 3 4 5
6	Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela.	1 2 3 4 5
7	Mis padres me motivan para que permanezca en la escuela.	1 2 3 4 5
8	Mis padres han sido importantes en ayudarme a hacer mis planes educativos.	1 2 3 4 5
9	Mis padres me animan a continuar la escuela después de la secundaria.	1 2 3 4 5
10	Mis padres me dan buenos consejos acerca de la educación.	1 2 3 4 5
11	Mis padres se preocupan por mi educación.	1 2 3 4 5
12	Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto.	1 2 3 4 5
13	Mi escuela es un lugar donde me siento excluido/a.	1 2 3 4 5
14	Falto a la escuela sin razón justificada.	1 2 3 4 5
15	Durante las clases, planteo pregunta a los profesores.	1 2 3 4 5
16	Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo aprendido en otras.	1 2 3 4 5
17	Mi escuela es un lugar donde hago amigos con facilidad.	1 2 3 4 5
18	Falto a las clases estando en la escuela.	1 2 3 4 5
19	Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.	1 2 3 4 5
20	Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información de los temas discutidos en clases.	1 2 3 4 5
21	Mi escuela es un lugar donde me siento integrado/a.	1 2 3 4 5
22	Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente).	1 2 3 4 5
23	Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	1 2 3 4 5
24	Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir.	1 2 3 4 5
25	Mi escuela es un lugar donde me parece que los demás me aprecian.	1 2 3 4 5
26	Soy mal educado/a con los profesores.	1 2 3 4 5
27	Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones.	1 2 3 4 5
28	Reviso regularmente mis apuntes, aunque el examen no esté próximo.	1 2 3 4 5
29	Mi escuela es un lugar donde me siento solo/a.	1 2 3 4 5
30	Estoy distraído en las clases.	1 2 3 4 5
31	Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las cosas.	1 2 3 4 5
32	En mi escuela, hay un profesor que se preocupa por mí.	1 2 3 4 5
33	En mi escuela, tengo un amigo que realmente se preocupa por mí.	1 2 3 4 5
34	En mi escuela, hay un profesor que es amable conmigo.	1 2 3 4 5
35	En mi escuela, tengo un amigo que habla conmigo sobre mis problemas.	1 2 3 4 5
36	En mi escuela, hay un profesor que me escucha cuando tengo algo que decir.	1 2 3 4 5
37	En mi escuela, tengo un amigo que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas).	1 2 3 4 5
38	Aprendo las cosas rápidamente en la mayoría de las materias escolares.	1 2 3 4 5
39	Me va bien en los exámenes en la mayoría de las materias escolares.	1 2 3 4 5
40	Soy bueno en la mayoría de las materias escolares.	1 2 3 4 5
41	Lo hago bien en la mayoría de las materias escolares.	1 2 3 4 5
42	Estoy contento/a de estar en esta escuela.	1 2 3 4 5
43	Creo que está bien estudiar en esta escuela.	1 2 3 4 5
44	Si pudiera, preferiría ir a otra escuela.	1 2 3 4 5
45	Si tuviera que trasladarme de lugar, me gustaría seguir acudiendo a esta escuela.	1 2 3 4 5

- 1 Totalmente en desacuerdo  
 2 En desacuerdo  
 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 4 De acuerdo  
 5 Totalmente de acuerdo

No.	Ítem	Respuesta				
En mi escuela, en los últimos meses:						
46	Me he sentido conectado con personas a las que les importo y que también me importan.	1	2	3	4	5
47	He cumplido con éxito tareas y proyectos difíciles.	1	2	3	4	5
48	He tenido la libertad de hacer las cosas a mi manera.	1	2	3	4	5
49	Me he sentido solo/a.	1	2	3	4	5
50	He tenido algún fracaso o me he sentido incapaz de triunfar en algo.	1	2	3	4	5
51	He tenido mucha presión que me estorbaba.	1	2	3	4	5
52	Me siento cercano/a y conectado/a con personas importantes para mí.	1	2	3	4	5
53	He asumido retos difíciles y los he superado.	1	2	3	4	5
54	Mis elecciones han expresado “mi verdadero yo”.	1	2	3	4	5
55	He sentido que no era valorado/a por alguna persona importante.	1	2	3	4	5
56	He hecho algo estúpido que me hizo sentir incompetente.	1	2	3	4	5
57	Había personas diciéndome qué tenía que hacer.	1	2	3	4	5
58	Me he sentido íntimamente unido/a a las personas con las que pasaba el tiempo.	1	2	3	4	5
59	He hecho bien incluso las pruebas difíciles.	1	2	3	4	5
60	He hecho lo que verdaderamente me interesaba.	1	2	3	4	5
61	He discutido o tenido conflictos con personas con las que generalmente me llevo bien.	1	2	3	4	5
62	He tenido que esforzarme para hacer cosas que debería haber sabido.	1	2	3	4	5
63	He tenido que hacer cosas en contra de mi voluntad.	1	2	3	4	5

### 3. Hábitos y Actitudes de Estudio

En las siguientes cuestiones vas a responder de la siguiente manera:

**RV:** Rara vez (0-15% de las veces)      **AV:** Algunas veces (16-35% de las veces)

**CF:** Con Frecuencia (36-65% de las veces)    **PG:** Por lo general (66-85% de las veces)

**CS:** Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítem	Respuesta
1	Cuando los trabajos que me asignan son muy largos o demasiados complicados, los dejo o estudio las partes más fáciles.	RV AV CF PG CS
2	Cuando voy a realizar una composición u otro trabajo escrito me aseguro de comprender con claridad lo que se me pide antes de comenzar a trabajar.	RV AV CF PG CS
3	Pienso que los profesores no comprenden las necesidades y los intereses de los alumnos.	RV AV CF PG CS
4	Mi antipatía por algunos profesores me hace estudiar menos.	RV AV CF PG CS
5	Cuanto tengo que faltar a clases, me pongo al día con mis trabajos, sin esperar a que el profesor tenga que recordármelo o acercase los exámenes.	RV AV CF PG CS
6	Tengo dificultades en expresar lo que quiero decir en los exámenes, composiciones u otros trabajos que tengo que entregar.	RV AV CF PG CS
7	Mis profesores se esfuerzan para que sus materias sean interesantes y que tengan sentido para mí.	RV AV CF PG CS
8	Me parece que estudiaría más intensamente, si tuviera más libertad para escoger las materias que más me gustan.	RV AV CF PG CS
9	El soñar despierto distrae mi atención, mientras estudio.	RV AV CF PG CS
10	Mis profesores critican mis trabajos escritos por estar mal planeados o escritos a prisa.	RV AV CF PG CS
11	Me parece que los profesores se dejan influir demasiado por su simpatía o antipatía.	RV AV CF PG CS
12	Aunque una materia no me guste trabajo fuertemente por obtener una buena calificación.	RV AV CF PG CS
13	Aunque un trabajo sea tonto y aburrido, trabajo hasta terminarlo.	RV AV CF PG CS
14	Presto especial atención a la nitidez de mis composiciones y otros trabajos, que debo entregar.	RV AV CF PG CS
15	Creo que la manera más fácil de obtener buenas calificaciones es: estar de acuerdo con todo lo que diga el profesor.	RV AV CF PG CS
16	Después de los primeros días de clases, pierdo interés en mis estudios.	RV AV CF PG CS
17	Mantengo por separado los apuntes de cada materia y los organizo cuidadosamente siguiendo un orden planeado.	RV AV CF PG CS
18	Memorizo reglas de ortografía, definiciones, conceptos, etc., sin llegarlas a aprender plenamente.	RV AV CF PG CS
19	Pienso que a los profesores les gusta demasiado demostrar quién es el que manda.	RV AV CF PG CS
20	Creo que los profesores desean realmente que sus estudiantes sientan simpatía por ellos.	RV AV CF PG CS
21	Cuando tengo problemas con mi trabajo escolar, trato de conversar sobre ellos con el profesor.	RV AV CF PG CS
22	Titubeo en pedir a un profesor que me dé una explicación más detallada sobre algo que no tengo claro.	RV AV CF PG CS
23	Pienso que los profesores son demasiado rígidos y de mente estrecha.	RV AV CF PG CS
24	Me parece que no se da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de sus trabajos.	RV AV CF PG CS
25	No me preocupo por corregir los errores de los trabajos y exámenes que los profesores me devuelven calificados.	RV AV CF PG CS
26	Me pongo nervioso y confuso cuando al tomar un examen fallo en contestar preguntas que hubiera podido hacer.	RV AV CF PG CS

**RV:** Rara vez (0-15% de las veces)      **AV:** Algunas veces (16-35% de las veces)  
**CF:** Con Frecuencia (36-65% de las veces)   **PG:** Por lo general (66-85% de las veces)  
**CS:** Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítem	Repuestas
27	Pienso que los profesores esperan que los alumnos estudien demasiado fuera de la hora de clase.	RV AV CF PG CS
28	La falta de interés en mi trabajo escolar me dificulta mantener la atención en mis tareas de lectura.	RV AV CF PG CS
29	El lugar donde estudio en casa se mantiene limpio y ordenado.	RV AV CF PG CS
30	Cuando redacto composiciones tengo problemas con la ortografía, la gramática y la puntuación.	RV AV CF PG CS
31	Cuando mis profesores explican una lección o contestan preguntas emplean palabras que no comprendo.	RV AV CF PG CS
32	A menos que una materia me guste de verdad, creo que solamente hay que estudiar lo suficiente para pasar de curso.	RV AV CF PG CS
33	Cuando estudio en mi casa, las interrupciones me distraen de mis estudios.	RV AV CF PG CS
34	Al tomar notas, tengo la tendencia a escribir cosas que luego resultan sin importancia.	RV AV CF PG CS
35	Mis profesores no logran explicar suficientemente las cosas que tratan de enseñar.	RV AV CF PG CS
36	Me siento confuso e indeciso sobre lo que deseo estudiar en la escuela y lo que deseo hacer cuando salga de la escuela.	RV AV CF PG CS
37	Me toma mucho tiempo ponerme en ambiente para comenzar a estudiar.	RV AV CF PG CS
38	Tengo un rendimiento pobre en los exámenes porque se me hace difícil pensar con claridad y planear mi trabajo en poco tiempo.	RV AV CF PG CS
39	Me parece que los profesores son demasiados estrictos y sabihondos en sus relaciones con los estudiantes.	RV AV CF PG CS
40	Mi trabajo escolar es a veces tan poco interesante que me tengo que violentar para hacer las tareas o asignaciones.	RV AV CF PG CS
41	No puedo estudiar bien porque me siento inquieto, malhumorado o sentimental.	RV AV CF PG CS
42	Cuando me asignan una lectura salto por encima de las figuras, los gráficos y las tablas.	RV AV CF PG CS
43	Creo que los profesores disfrutan en su interior cuando hacen pasar a los estudiantes momentos difíciles.	RV AV CF PG CS
44	Creo que pasar un buen rato y obtener el mejor provecho de la vida divirtiéndome es mejor que estudiar.	RV AV CF PG CS
45	Dejo la realización de mis tareas escritas para último momento.	RV AV CF PG CS
46	Después de leer varias páginas de una tarea, no puedo recordar lo que acabo de leer.	RV AV CF PG CS
47	Pienso que los profesores tienden a hablar demasiado.	RV AV CF PG CS
48	Creo que los profesores procuran evitar las discusiones en sus clases sobre problemas y sucesos de actualidad.	RV AV CF PG CS
49	Cuando me siento a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para estudiar bien.	RV AV CF PG CS
50	Se me hace difícil seleccionar los puntos importantes de una lectura asignada, puntos que luego aparecen en los exámenes.	RV AV CF PG CS
51	Me parece que los profesores tratan de dar la misma atención y ayuda a todos los alumnos.	RV AV CF PG CS
52	Me parece que mis calificaciones muestran lo que verdaderamente puedo hacer.	RV AV CF PG CS
53	Pierdo demasiado tiempo conversando, viendo televisión, escuchando la radio, yendo al cine, etc. en perjuicio de mis estudios.	RV AV CF PG CS
54	Cuando tengo dudas acerca de la forma apropiada para hacer una tarea escrita, busco algún modelo o guía para seguir.	RV AV CF PG CS



**RV:** Rara vez (0-15% de las veces)      **AV:** Algunas veces (16-35% de las veces)  
**CF:** Con Frecuencia (36-65% de las veces)    **PG:** Por lo general (66-85% de las veces)  
**CS:** Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítem	Repuesta
55	Las ilustraciones, ejemplos y explicaciones que dan mis profesores son difíciles de comprender.	RV AV CF PG CS
56	Me parece que no vale la pena gastar tiempo, dinero y esfuerzo en obtener una educación universitaria.	RV AV CF PG CS
57	Cuando estudio en mi casa lo hago en forma lenta y sin planearlo.	RV AV CF PG CS
58	Cuando leo una tarea muy larga, me detengo de vez en cuando para tratar de recordar lo que he leído.	RV AV CF PG CS
59	Me parece que los profesores tienden a despreciar a los malos estudiantes y a reírse de sus errores.	RV AV CF PG CS
60	Algunas de mis materiales son tan aburridos que paso el tiempo haciendo dibujos, escribiendo notas o soñando despierto en lugar de escuchar al profesor.	RV AV CF PG CS
61	Tener muchas cosas que efectuar me hace atrasarme en mi trabajo escolar.	RV AV CF PG CS
62	Me parece que rindo muy poco para el tiempo que paso estudiando.	RV AV CF PG CS
63	Me parece que los profesores hacen que sus materias sean muy duras para el estudiante promedio.	RV AV CF PG CS
64	Me parece que estoy tomando materias que no me servirán de nada.	RV AV CF PG CS
65	Trato de hacer mis trabajos en la escuela para tener que hacer menos deberes en casa.	RV AV CF PG CS
66	Puedo estudiar una lectura asignada durante un rato, después del cual las palabras dejan de tener sentido.	RV AV CF PG CS
67	Pienso que los entrenadores de deportes hacen más por la vida escolar que los profesores.	RV AV CF PG CS
68	Creo que la tarea principal de las escuelas es enseñar cosas a los estudiantes que les puedan ayudar a ganarse la vida.	RV AV CF PG CS
69	Los problemas fuera de la escuela (con otros estudiantes o en mi casa) me hacen descuidar mi trabajo escolar.	RV AV CF PG CS
70	Copio los diagramas, dibujos, tablas y otras ilustraciones que el profesor pone en el pizarrón.	RV AV CF PG CS
71	Me parece que los profesores piensan más en las calificaciones que en el verdadero propósito de las escuelas.	RV AV CF PG CS
72	Trato de interesarme verdaderamente en cada materia que tomo.	RV AV CF PG CS
73	Termino a tiempo mis trabajos asignados.	RV AV CF PG CS
74	Pierdo puntos en los exámenes porque cambio mi primera respuesta.	RV AV CF PG CS
75	Pienso que los estudiantes que hacen preguntas y participan en la discusión de clase solamente están tratando de quedar bien con el profesor.	RV AV CF PG CS
76	Me parece que la razón principal para ir a la universidad es para ser envidiado y admirado por otros.	RV AV CF PG CS
77	Me gusta tener un radio, tocadiscos o televisor prendido cuando estudio.	RV AV CF PG CS
78	Cuando me preparo para un examen, organizo los datos que debo aprender en algún orden planeado.	RV AV CF PG CS
79	Creo que los profesores hacen a propósito exámenes el día siguiente de una fiesta o juego de pelota.	RV AV CF PG CS
80	Creo que tener un equipo de pelota triunfador es tan importante como aprender historia o matemáticas.	RV AV CF PG CS
81	Para mí, estudiar es un asunto de suerte, que depende del estado de ánimo en que me encuentre.	RV AV CF PG CS

**RV:** Rara vez (0-15% de las veces)      **AV:** Algunas veces (16-35% de las veces)  
**CF:** Con Frecuencia (36-65% de las veces)    **PG:** Por lo general (66-85% de las veces)  
**CS:** Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítem	Repuesta
82	Cuando contesto preguntas en un examen, soy poco cuidadoso con la ortografía, la puntuación y la gramática.	RV AV CF PG CS
83	Creo que adular a los profesores es una forma de obtener buenas notas.	RV AV CF PG CS
84	Creo que lo mejor para mí sería dejar la escuela y obtener un buen empleo.	RV AV CF PG CS
85	Estudio cada día una hora o más fuera de la escuela.	RV AV CF PG CS
86	A pesar de que trabajo hasta el último minuto no puedo terminar los exámenes en el tiempo permitido.	RV AV CF PG CS
87	Me parece que es casi imposible para el estudiante promedio hacer todos los deberes asignados.	RV AV CF PG CS
88	Me parece que las cosas que se enseñan en la escuela no ayudan a uno a afrontar los problemas adultos.	RV AV CF PG CS
89	Mantengo al día mis tareas haciendo regularmente mi trabajo día por día.	RV AV CF PG CS
90	Si dispongo de tiempo, me tomo unos minutos para verificar mis respuestas antes de entregar mi examen.	RV AV CF PG CS
91	Me parece que la razón principal por la cual los estudiantes hacen trampas es que los profesores asignan tareas ridículas.	RV AV CF PG CS
92	Cuando leo o estudio demasiado me dan dolores de cabeza.	RV AV CF PG CS
93	Prefiero estudiar solo mis lecciones, sin estar con otros.	RV AV CF PG CS
94	Cuando me devuelven mis exámenes encuentro que mis calificaciones han bajado debido a descuidos míos.	RV AV CF PG CS
95	Me parece que no se debe esperar que los estudiantes sientan simpatía por la mayoría de los profesores.	RV AV CF PG CS
96	Siento deseos de faltar a clases cuando siento deseos de hacer otra cosa.	RV AV CF PG CS
97	Cuando empiezo a estudiar planteo mi trabajo para aprovechar mejor mi tiempo.	RV AV CF PG CS
98	Durante los exámenes olvido nombres, fórmulas y otros detalles que realmente conozco.	RV AV CF PG CS
99	Creo que los profesores escogen esa profesión principalmente porque les da placer.	RV AV CF PG CS
100	Creo que las calificaciones más altas se otorgan a los estudiantes que pueden memorizar hechos y no a los que pueden penetrar en el sentido de las cosas.	RV AV CF PG CS